UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Los formadores en la Escuela Normal Rural Mactumactzá, Chiapas. La configuración de un "hacer escuela"

Tesis que para obtener el Grado de
Doctor en Educación
Presenta

Iván Alexis Pinto Díaz

Dra. Etelvina Sandoval Flores
Directora de Tesis

México, D.F. **Junio de 2013**

A mi hija Paula Isabel.

Mi agradecimiento a las instituciones que me han cobijado para desarrollar mi formación y la presente investigación.

Universidad Pedagógica Nacional –Ajusco-

Universidad Autónoma de Chiapas

Escuela Normal Rural Mactumactzá

RECONOCIMIENTOS

Este tramo de formación no hubiera sido posible sin el amoroso apoyo de mi familia y amigos.

Desde siempre, el ex alumno normalista rural y luchador social Jorge Arturo Díaz Pérez, me dio rutas para acercarme al estudio y construir un espacio en lo profesional. A él le debo el cariñoso acompañamiento para acercarme a sus profesores de la Escuela Normal Rural Mactumactzá, muchos de ellos los primeros formadores de la institución, además de gestor fundamental para acercarme a documentos y fotos.

Sería difícil citar a todos los ex alumnos y ex formadores que me dieron tiempo y espacio para conversar con ellos. Pero mi agradecimiento se los ofrezco, a la par de que ahora cuento con su amistad y compromiso para continuar con el estudio y algún proyecto para mostrar otras vertientes de la Escuela Normal Rural chiapaneca.

Me es necesario rendir honor a quienes entreviste y recientemente dejaron de existir: profesores, Manuel de Jesús Martínez Vázquez, Omar Carrillo Tamayo y Everardo Velasco Delgado.

A la Dra. Etelvina Sandoval Flores le agradezco su alto compromiso y el ejemplo de dedicación que expresa. La rigurosidad en el estudio y la oportunidad que me brindó para participar en el ámbito de la investigación, son cuestiones que ahora me animan para consolidar mis intereses profesionales.

También quiero hacer patente mi gratitud a los doctores Ruth Mercado Maldonado y Juan Carlos Cabrera Fuentes (integrantes del comité tutoral que me acompañaron en el proceso), quienes con paciencia y dedicación sugirieron rutas para la formación personal y la mejora de la investigación.

Agradezco el apoyo que mediante una beca me otorgó el Consejo Nacional de Ciencia y tecnología a través del proyecto SEP/SEB-CONACYT 2009-1 146031. De igual forma al Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas, que al darme el reconocimiento como investigador estatal, también me facilitaron una beca para concluir el trabajo de investigación.

La lejanía (geográfica) con el Ajusco, las complicaciones y el desgaste que esta situación implicó, se compensó con las cálidas reuniones de trabajo que siempre encontré en los seminarios en la Universidad Pedagógica Nacional –sobre todo con los entrañables amigos del seminario que la Dra.

Sandoval Flores coordinó- y el que tomé en el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

El constante ir y venir al Ajusco no hubiera sido posible, como muchas cosas de mis anhelos profesionales, sin el apoyo de mis padres, hermanos, mi hijita y esposa. Pero más allá de eso el cariño con que siempre me han abrigado mis padres, Ricardo y Elva Isabel, como también mis hermanos Isis Verónica y Eric Darío.

A Laura Delfina, mi compañera, mi agradecimiento y cariño.

Himno a la Escuela Normal Rural Mactumactzá

Gloria, gloria a la Normal Rural
gloria excelsa a este templo de luz
que de Chiapas será heroico paladín
en la inmensa cruzada racial.

Primera estrofa.

Canta el bronce, ondean los pendones
que el florón que la gloria tejió
es la trama de mil corazones
que sangraron granate de amor
del tepechía surja la epopeya
que escude nuestro anhelo inmortal.

Coro
Segunda estrofa

Santa escuela que al indio redimes
le iluminas futuro mejor
levantando tú antorcha a los cielos
cual las casas, padre sembrador
y el día de prueba y martirio
juventud, la esperanza alentar.

Letra del maestro Isidro Castilla
Música del maestro Emilio Lomelí.
(Profesores de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco)
Fuente: Archivo del profesor Omar Armando Carrillo Tamayo (qepd)

Contenido

Introducción 13

CAPÍTULO I
Conceptos y procedimiento para construir el análisis sobre los formadores de la ENRM 28

1.1. Formadores de docentes rurales. Un punto de partida 28

1.2. Configuración de prácticas del formador y el "hacer escuela" 34

1.3. El proceder metodológico 45

Capítulo II
Las escuelas normales rurales en México 57

2.1. Las bases que delinearon la práctica del formador en las escuelas normales rurales 57

2.2. Las escuelas normales rurales, "una empresa novedosa" 62

CAPÍTULO III
La configuración de los formadores durante la primera época de la Normal Rural en Chiapas 78

3.1. ENR de Cerro Hueco. Bases para la configuración de la Escuela Normal Rural en Chiapas 78

3.2. De Escuela Normal Rural a Escuela Regional Campesina y Escuela Práctica de Agricultura. Épocas y tendencias de formación 90

3.3. Emergencia de la institución denominada "Mactumactzá" 97

3.4. Formadores: problemas, conflictos, crisis y legado histórico de un modelo de formación para maestros rurales 101

Capítulo IV
Los formadores de docentes en la ENRM. Las prácticas educativas que delinearon una escuela 117

4.1. Iniciando sin escuela: antecedentes, acciones y prácticas que caracterizan a la ENRM 117

4.2. 1956, quiénes serán los formadores de la ENRM 132

4.2.1. Los formadores de la fundación de la ENRM. 146
4.2.2. El tránsito a una nueva época: el internado, formadores alumnistas e institucionales 159
4.3. 1970, los antecedentes de la configuración de una nueva etapa de participación de formadores en la ENRM 171
4.3.1. El principio de un cambio generacional de formadores: los egresados de escuelas normales superiores 179
4.3.2. 1979. Cerrando una época y abriendo la etapa de la confrontación y crisis 197
4.4. 1980, declive, ruptura o la configuración de una escuela Normal Rural diferente o adaptada a los tiempos actuales 216
4.4.1. "Así como llegaste, así te vas". 219
Reflexiones finales 227
Fuentes consultadas 245
Referencias bibliográficas 245
Archivos 253
Hemerográfica 253
Fuentes electrónicas: 254
Entrevistas: 254
Índice de cuadros. 256
Índice de ilustraciones 256
Anexo de documentos históricos: 260

Introducción

En este trabajo hago referencia a los formadores de una Normal Rural: la de la Escuela Normal Rural Mactumactzá (en adelante, ENRM) –Chiapas-. Se trata de un estudio que pone como eje central a los formadores de maestros rurales con los procesos históricos, políticos, sociales e incluso personales que los influyeron y en los que participaron, que los llevó a construir, a través de diferentes épocas, ideas compartidas sobre lo que implica(ba) formar maestros para el trabajo docente en el medio rural. Es un estudio que identifica la construcción de la práctica educativa en la ENRM,como elemento que definió la configuración de un "hacer escuela" (Rockwell, 1996).

Dos razones me llevaron a considerar a la ENRM fuente para construir mi objeto de investigación. En primer lugar la experiencia personal como alumno y ahora como formador de dicha escuela; en segundo lugar, por la importante contribución del modelo de formación de las normales rurales al desarrollo educativo del país, pero también y contradictoriamente por el abandono y pretensión de ciertos grupos gubernamentales por eliminarlas de la historia presente, al considerar su cierre. Una y otra razón se conjugaron para ubicarme en el estudio de los elementos que particularizan a la institución formadora de docentes para el contexto rural chiapaneco.

Es un trabajo que aborda la realidad de una Normal Rural, pero con seguridad hay elementos que expresan el acontecer de otras normales rurales. A pesar de las particularidades de la ENRM y centralmente de sus formadores, existían procesos comunes que transitaban de una a otra Normal Rural del país, por las características propias de dichas instituciones, la permanente comunicación por la vida política, cultural y deportiva que se generaba y porque el personal docente vi-

vía una frecuente rotación entre las escuelas. Por lo anterior, el estudio bien puede dar referentes para entender y analizar lo que acontecía en las demás normales rurales.

Cuando ingresé como alumno me tocó vivir una etapa de la ENRM en la que aún mantenía rasgos distintivos de Normal Rural: internado, unisexual, con actividades agropecuarias, vida cultural y deportiva intensas, estudiantes muy politizados y combativos, códigos disciplinarios férreos y una formación con fuerte sentido social y comunitario. La etapa en la que la Normal Rural se adaptaba a las condiciones históricas del momento, era la década de 1980. En aquellos tiempos y al primer contacto con la institución, me impresionó profundamente la escuela, su dimención enorme, tanto física como por las historias que contaban sobre ella. Era una escuela que uno podía recorrer y no terminaba de conocerla, contaba con todo tipo de instalaciones: desde canchas de básquetbol, futbol, beisbol, alberca, campos de cultivo, porquerizas, establos, apiarios, había enfermería y área para cuidar enfermos. Inmensos corredores que conectaban a dormitorios y oficinas. Jardines bien cuidados y andadores que conducían todos a un lugar neurálgico de la institución, el comedor. No faltaba el espacio donde vivían profesores y trabajadores de servicios. En la escuela había varios camiones para el transporte de los estudiantes, uno se llamaba “el Chamula” y otro “el Macanazo”.

Me topé con una “oficina” que tenía rotulado en la puerta COPI (la cual estaba alejada de las oficinas administrativas de la dirección, se encontraba ubicada alrededor de los dormitorios y el comedor), también con murales, muchos murales que hablaban de personajes y pasajes históricos, en éstos predominaba el color rojo y el negro, había además escrita en paredes y en las marquesinas de los edificios muchas expresiones de lo que debería ser un maestro, críticas a la situación social o ideas políticas, como “Camarada tu meta no es el título, sino una conciencia capaz de acabar con el capitalismo”. El mismo día me entere del significado de las siglas rotuladas. Se trataba del Comité de Organización Política e Ideológica. Este comité formaba parte de la estructura organizativa y de poder de la sociedad de alumnos de la Normal Rural. Pronto, algunos compañeros pusieron en mis manos el Manifiesto del Partido Comunista, había que leerlo y discutirlo. A los pocos días me encontraba en una marcha de protesta por el centro de Tuxtla Gutiérrez.

También supe que había otras escuelas del mismo tipo que la ENRM. Por ese entonces, escuché, por primera vez música y canciones de protesta, que no entendía, pero que sonaban a nostalgia y rebeldía. En cierta medida había muchas cosas que no comprendía: macanazo, COPI, las expresiones de los murales, y por qué había que ir a las marchas o participar de una huelga. La escuela se me revelaba como diferente y compleja ante la realidad de otras instituciones educativas.

En esos primeros días advertí la camaradería entre los estudiantes, teníamos que buscar el colchón y con quien compartir litera y cubículo en el dormitorio. En el dormitorio nos teníamos que organizar para mantenerlo limpio y en orden. Entre los nuevos amigos, aparte de platicar los motivos que nos habían llevado a esa escuela, nos aprestábamos a asistir en pequeños grupos (los integrantes del cubículo) al comedor.

Inmediatamente teníamos que nombrar a los representantes para asistir a las maratónicas sesiones del Comité Ejecutivo de Alumnos. Se profundizaba la idea y la realidad de que la escuela era muy diferente.

Al cabo de algunos días nos encontrábamos en la dinámica de asistir por la mañana a actividades en el campo agrícola, participar en boteos (actividad que implicaba informar y solicitar apoyo económico a transeúntes y automovilistas) y bloqueo de carreteras; por la noche sesión de círculo de estudio (organizado por la sociedad de alumnos). El texto que nos entregaban para la lectura formaba parte del "referente teórico" para impulsar la revisión de la situación nacional y estatal, sobre todo de la institución y del conjunto de las normales rurales ante la política educativa nacional. Cabe señalar que al momento de mi ingreso a la institución, la comunidad estudiantil se resistía a la aplicación del nuevo plan de estudios (1984), por lo que no había clases ya que los estudiantes estaban en huelga. Así transcurrieron los meses de septiembre y octubre. Al final se tuvo que aceptar la disposición oficial, pero se logro negociar algunas cuestiones materiales para el funcionamiento de la escuela.

En algún momento empezaron a tener significado las cosas, los lugares, el discurso, los murales. Lo de "macanazo" expresaba el símbolo de un momento de represión hacia los estudiantes,[1] COPI no solo era el Comité de Organización

[1] En el año de 1982 los estudiantes protestaron por la falta de apoyos y recursos para la institución, la respuesta del gobernador Juan Sabines Gutiérrez fue la represión. Después de mandar a la policía, invadir la institución y golpear a los estudiantes, el gobernador promovió "una mesa de

Política e Ideológica, sino que representaba parte importante de una estructura de organización y dominación de los estudiantes (de gran influencia en la estructura institucional de la escuela) que permitía la cohesión y la defensa de la escuela; los murales expresaban no sólo etapas de la lucha social del pueblo mexicano, sino la fuerza y la presencia de la organización estudiantil en diferentes épocas. Así uno a uno de los componentes de la Normal Rural empezaron a tener un significado para la generación de 1980.

La otra cara de la Normal Rural la conocí cuando se iniciaron las clases. Desde las seis de la mañana hasta las 20 horas había actividades escolares, ya sea con tareas académicas o deportes, en algunos días había que ir al sector agropecuario a pizcar, cortar sorgo, cuidar las vacas o cerdos. A las ocho de la mañana se servía el desayuno.

De las 9 hasta las 14 horas actividades académicas. Había de todo, formadores que planteaban las mejores formas de enseñar, otros hablaban de cuestiones sociales y la problemática nacional. El libro de Martha Harnecker o el de Víctor Afanasiev eran referente para el estudio. Fue un periodo en el que nadie faltaba a clases, ni formadores ni alumnos. Los alumnos estábamos obligados a asistir, no hacerlo implicaba castigo de los propios alumnos, y los formadores, sabían que siempre estaríamos en el salón, esperándolos.

Otro momento especial, era la comida a las 14 horas, era la comida. Pasada unas cuantas horas, reiniciábamos actividades, fundamentalmente cuestiones deportivas, para algunos la banda de guerra, otros teatro o danza. En la biblioteca siempre había estudiantes.

A las 18 horas la cena. Inmediatamente después, los compañeros estudiantes salían del dormitorio con guitarras para ir a ensayar en la rondalla o el trío romántico de la Normal Rural, otros con balones para ir un rato a jugar en las canchas e iniciaban las actividades del club de danza o el de teatro. En los salones se escuchaba el teclear de las máquinas de escribir, porque siempre había trabajos por entregar.

La actividad de la Normal Rural por la noche era boyante, siempre habían cosas que hacer, que preparar, en que participar. Era una época en que en la ENRM

diálogo", los resultados fueron la dotación de un tractor para el sector agropecuario, la entrega de un camión para el servicio escolar, entre otros. Los estudiantes denominaron al camión "macanazo", como referente a la golpiza que recibieron.

no había televisión, el estudiante concentraba su atención en el deporte y el estudio, para muchos bastaba con reunirse con los amigos para conversar o quedarse en el dormitorio para preparar la tarea.

Así transcurría los días en la Normal Rural. Habían figuras de mucho respeto y que su presencia, indicaciones y discurso eran la norma y ley en la institución. Por ejemplo los dirigentes estudiantiles, era gente connotada, respetada y guías de lo que se tenía que pensar y hacer. También los formadores que se caracterizaban por ser exigentes, los que contaban la experiencia que tuvieron en las comunidades rurales, los que por las tardes y noches se involucraban con los estudiantes para preparar un equipo deportivo o coordinar la preparación de un grupo representativo en alguna actividad artística. Algunos no eran exigentes, pero se comprometían en lo que podían o mejor sabían hacer.

La Normal Rural era una opción indispensable y única para obtener una profesión y trabajo. En gran medida para lograrlo había que defender el modelo que la sociedad de alumnos a través de sus dirigentes establecían y la que los formadores enseñaban.

El imaginario de la ENRM que se construía después de haberla cursado era la de una institución que representaba los anhelos de superación profesional y social, también se pensaba que el legado de la comunidad escolar había de mantenerse para que las nuevas generaciones la hicieran suya, la mantuvieran a salvo y la reprodujeran.

Los maestros, estaban presentes en las guardias para promover la limpieza de la escuela, el comedor; eran puntuales para las clases, había quienes se comprometían con el deporte, también quienes coincidían con la organización y pensamiento estudiantil. Los maestros se llevaban bien entre ellos, aunque en ciertas etapas se habían confrontado. Había figuras emblemáticas, unos destacaban por organizar eventos culturales, otros por el deporte y otros por sus actividades académicas. Había también quienes eran referente en la discusión marxista de la educación, imprimían una lógica social, comprometida y revolucionaria a la labor de los futuros maestros.

El activismo del estudiantado parecía opacar a los formadores, pero aunque éstos últimos no eran evidentes o notorios, mantenían un peso específico en el desarrollo de la institución: el de ofrecer las herramientas para que los estudiantes

promovieran y explotaran sus inquietudes ideológicas y “revolucionaras”. Y digo que no son evidentes porque al hablar de normales rurales, o lo que aparece en los medios masivos de comunicación, se vincula a estas escuelas con movilizaciones, huelgas o toma de carreteras (Civera, 2004b:4), y los que se distinguen siempre son los alumnos (lo cual no es más que el resultado de una política que pretende anularlas). Si lo que importara fuera la publicidad de la labor docente, en los medios informativos tendrían mucho de que hablar en relación a estos planteles y sus formadores.

Pero estas instituciones son más que conflictos y problemas, ofrecen una experiencia intensa y compleja de formación, convivencia y relaciones. Una experiencia de formación que articula cuestiones afectivas, de valores, de formas de vida y en donde los formadores aunque no se ven, siempre están presentes. Al decir que no se ven, me estoy refiriendo a que el formador realiza su labor sin pretender mayor reconocimiento y sin intención de figurar.

En la década de 1990 me incorporé como profesor a la institución. Convivir con mis maestros, ver y participar de sus relaciones, sus preocupaciones, pero sobre todo conocer sus trayectorias, las razones de sus comportamientos e inquietudes, me llevó a concebir que los formadores tienen mucho que decir sobre la historia de la escuela, idea que se formó de largas entrevistas las cuales coincidieron en que los maestros tenemos una historia que contar.

Al iniciar mi formación doctoral, no me cabía la menor duda que tenía que hacer un estudio sobre la ENRM. La vida política-estudiantil era sugerente, el internado ofrecía muchas posibilidades de investigación y reflexión, sin embargo en los formadores de docentes se concentraba una vertiente que sintetizaba y fortalecía la historia y vida de la institución, además de mis anhelos por ubicar la trascendencia de una generación de formadores en la vida de la escuela y en la formación de muchos profesores de educación primaria que abrazaron la profesión como ejemplo de sus mentores. Reflexionando sobre su hacer decidí que ellos serían mis sujetos de investigación, pues al tener todos una trayectoria tendrían tambien una historia de la práctica de su hacer, aquello que los hacía formadores, mientras que el telón de fondo era la ENRM, y en consecuencia el objeto se torno en relación a la prácticas que en determinados contextos y momentos históricos construyeron. Esas prácticas las observé como configuraciones, síntesis de la historia personal

y profesional, articuladas a intereses e intenciones, y lo cual denominé *sentido de magisterio.* Pero tambien se consideró que ese proceso de construcción de la práctica educativa de los formadores de la ENRM, ha conllevado a la configuración de un cierto tipo de escuela formadora de maestros rurales, es decir, se generó un proceso de “hacer escuela”.

Me propuse por lo tanto, investigar y analizar a los formadores, pero sobre todo las prácticas y el hacer que los definía y caracterizaba. Pronto aparecieron elementos y características de dichos sujetos, todo apuntaba que la historia no era lineal. Los formadores tenían y representaban procesos de intervención y práctica según la época de que se hablara. También consideré que los formadores de docentes rurales adquirían (y construían) una forma de concebir y de desarrollar la tarea escolar, la cual se determinaba por la característica de la institución y, sobre todo, por elementos sedimentados en la tradición de las normales rurales.

El estudio no se reduce a la caracterización de un grupo que en una etapa específica se desempeñó en la institución, esto hubiera implicado reducir el trabajo a destacar los elementos y procesos que los distinguía en un cierto momento de la ENRM; consideré oportuno y significativo recuperar un período mayor para el análisis que permitiera rastrear el proceso de constitución, sedimentación y rupturas de las prácticas y elementos caracterizadores del formador de la ENRM.

La Escuela Normal Rural en Chiapas tiene dos momentos de constitución y desarrollo, por un lado la del período que comprende de 1931 a 1935, en la que funcionó la Escuela Normal Rural (ENR) de Cerro Hueco (a partir de enero de 1936 se convirtió en Escuela Regional Campesina hasta 1941, año en que la transformaron en Escuela Práctica de Agricultura, hasta 1946) y de 1956 al 2003 (posterior a este año funciona sin internado y se acepta como estudiantes a hombres y mujeres) como ENRM con características de internado, unisexual, con actividad extraescolar y vida organizativa-política intensa. Las dos en Tuxtla Gutiérrez pero en diferente ubicación geográfica.

Aunque el trabajo de investigación y análisis concentra la atención en la etapa de la ENRM, fue imprescindible recurrir a las etapas y procesos constitutivos del normalismo rural mexicano como elemento general de definición de una mística, orientación y práctica del modelo de escuela, a la participación de los formadores, como también de los momentos de constitución de la Normal Rural en Chiapas.

En la lógica de rastrear y considerar diferentes épocas de intervención y práctica en la formación, se retomó el periodo de la ENR de Cerro Hueco, como el primer momento de funcionamiento de la Normal Rural en Chiapas. Las razones de remisión a estos referentes, se encuentran en la intención y mirada investigativa, la de buscar la particularidad del formador, el proceso de constitución histórica de la denominación de un ejercicio y práctica de dicho sujeto y, en su conjunto, la de analizar los elementos que perfilaron la configuración, en diferentes épocas, del quehacer y práctica del formador de docentes rurales en la ENRM.

El concepto formador de docentes rurales, se ubicó como construcción de los propios sujetos; ellos, a partir de la historia personal, del contexto regional y de la coyuntura histórica (la política educativa), les permitió delinear su intervención, en las prácticas y discursos como formadores y con ello en la Escuela Normal Rural en que les tocó participar. Partí de la premisa de que en la heterogeneidad de sus características y condiciones, están presentes elementos distintivos que los determina y define. La intención fue buscar y analizar esos elementos, las particularidades en cada época estudiada de la ENRM sobre todo, los elementos y procesos individuales, sociales y culturales que están en el fondo y como basamento de la determinación histórica de los formadores en dicha escuela.

Para no desarrollar una mirada superficial del objeto de estudio, me remití a desentrañar el entramado que permea la configuración de las normales rurales, tanto a nivel general, la situación que generó la construcción del modelo de escuela y sus características en su inicio en diferentes partes del país, como el particular, que se gestó y desarrolló en Chiapas. A partir de lo que se recuperó en ambos niveles se centra el papel de los formadores en la configuración del sentido de "hacer escuela" (las prácticas que se construyeron, por épocas y que caracteriza la intervención de los formadores) que definió y particularizó su quehacer en la Escuela Normal Rural. Esta perspectiva se planteó así para poder mirar y analizar el objeto de estudio no solo como resultado de una acción coyuntural sin historia, sino como resultado de la conjugación de una tradición en la formación de maestros, permeada por procesos culturales, sociales y de las características de los sujetos que en ella intervinieron.

La investigación, por su naturaleza histórica y de reconstrucción de hechos cotidianos y vivenciales, requirió de trabajo de archivo y de entrevistas a formado-

res que laboraron en la ENRM en diferentes épocas, también a algunos ex alumnos y trabajadores del servicio asistencial.

El hurgar en archivos, permitió dar voz y sentido a las prácticas y los discursos de los formadores. Las entrevistas no sólo generaron una gran cantidad de información, valiosa por sí misma, sino que expresaron el sentido humano y el sentir emocional de quienes colaboraron (y en algunos casos aun colaboran) en la institución.

Desde las primeras entrevistas, se hizo evidente que los formadores querían hablar. Se mostraban deseosos por decir lo que habían vivido, sus anécdotas e historias. El común denominador de los entrevistados era señalar que valía la pena comentar la experiencia vivida, que habían participado intensamente de un modelo de formación que les exigió entrega y pasión, sobre todo porque el modelo de Escuela Normal Rural era la de una gran familia a la que había que cuidar. Los formadores dedicaron tiempo, mucho tiempo y las fuerzas de sus mejores años como profesionales de la educación; también se manifestaba el olvido de la escuela a su labor y persona, y es que al terminar su relación laboral, nadie los volvía a ver o a escuchar; se les olvida.

Esta última idea y situación, profundizó la intención de darles voz y contar una historia de la escuela, una historia que se construyera a partir de algunos aspectos de la presencia de dichos sujetos en la ENRM.

No puedo soslayar el hecho de que al hablar de una historia de formadores y su escuela, esta expresión se plantea literal, es una historia de la configuración de las prácticas de los formadores de una Normal Rural particular, que aunque articulada al modelo de Escuela Normal Rural que existía en el país, tiene características propias. Para reconstruir y analizar esas características, fue importante recurrir al planteamiento de observar lo local, la coyuntura histórica, los sujetos y, en función de esto, plantear cómo los formadores interpretaron y adaptaron el modelo de institución, además de las disposiciones de política educativa bajo las cuales se desarrollaron, para configurar el hacer en el que participaron en la escuela.

En el proceso de construcción del proyecto, surgió una pregunta nodal para desarrollar la investigación: ¿Por qué era relevante hablar de una Normal Rural y cómo hacerla significativa como contribución al conocimiento de lo educativo? Para plantear la respuesta me ubiqué, nuevamente, en mi experiencia personal y en la realidad de la ENRM.

Desde mi llegada en 1984 a la ENRM para iniciar mis estudios profesionales, me tocó vivir permanentemente el acoso, asedio y el desprecio hacia la institución por parte de las autoridades y cierto sector de la población tuxtleca.

Pronto comprendí, en parte por el adoctrinamiento en que nos sumábamos fervientemente, sobre todo por la experiencia cotidiana, que la embestida del gobierno sobre la ENRM y las otras normales rurales era para exterminarlas, por no compaginar con la política y los proyectos gubernamentales. En 1984 me encontré inmerso en una marcha por mi derecho a la educación, los bloqueos a carreteras o edificios eran para exigir que no redujeran el presupuesto para alimentación o prácticas educativas. Permanentemente se tenía la amenaza de reducir las partidas presupuestales, y siempre habían ajustes para sobrevivir en el internado con carencias y dificultades, pero la escuela funcionaba con el estricto código disciplinario impuesto por los estudiantes y formadores.

A mí regreso a la Normal Rural como profesor y, en algún momento como autoridad administrativa, existía la misma realidad centrada en amenazas de reducción del presupuesto o cerrar la institución. En 2003 las autoridades estatales en una estrategia para pretender anular el servicio educativo de la Normal Rural lograron cerrar el internado, y con ello darle un golpe mortal a la institución. Pero la ENRM sigue brindando servicio educativo.

Un formador que se incorporó a la institución en la década de 1970 y que actualmente se encuentra activo advertía: “aún existe una llamita de lo que fue y representaba el normalismo rural chiapaneco, una escuela para gente del campo, que con una perspectiva social forme a los que deben ir a las zonas rurales a brindar servicio educativo.”

Para los años recientes la presión a estas escuelas ha sido muy fuerte, se puede observar en los acontecimientos que llevaron al cierre de la ENR del Mexe, Hidalgo, los de la misma ENRM en el 2003, y en los meses recientes los de la ENR de Ayotzinapa, Guerrero o los de la ENR de Tiripetio, Michoacán.

Me parece que el agobio es para agotarlas, dejando que vayan muriendo por inanición, por el cada vez más precario apoyo a los elementos que le dan rasgos de identidad como Normal Rural. Recientemente se planteó que estas escuelas deberían desaparecer, alguien propuso que se “convirtieran en escuelas de turismo” (La Jornada, 19 de agosto de 2008).

En el momento actual la presión para terminar de desfigurar su esencia es palpable, se hace referencia de nuevas formas de organización y funcionamiento para las instituciones formadoras de profesores, se pretende “impulsar la calidad” a través del establecimiento de estándares que midan los conocimientos, los valores y las habilidades de los formadores, que permita ubicar si son aptos para formar a los nuevos maestros en una lógica de competitividad y autonomía (el individualismo). Para el caso de las normales se considera que deben de plantearse como instituciones en donde se eleve la exigencia de ingreso, solo los mejor preparados y los más aptos podrán acceder a un lugar para estudiar (OCDE, 2010). Situación contradictoria para la tradición educativa de las normales rurales, pues a estas escuelas llegan alumnos en condiciones de desventaja social y educativa, que se preparan en un ambiente que busca compensar deficiencias (cuando había internado, incluso las de alimentación, vivienda y salud).

La esencia de las escuelas normales rurales choca, es antitética con las pretensiones del Estado mexicano y los organismos internacionales; se habla de elevar la calidad pero quitándole su papel de institución para pobres, donde los procesos no son de competencia sino de formación integral, pensando en primera instancia en lo social y la comprensión de los problemas del contexto rural.

La particularidad del hacer del formador de una Normal Rural se centra en el trabajo que valora y toma como referente las condiciones de los alumnos –futuros maestros de educación primaria-, dando importancia a la relación de construcción del conocimiento y relaciones afectivas, en donde se parte de tomar las condiciones de desventaja con la que llegan a la Normal Rural, para, a partir de éstas potenciar elementos formativos de gran valía, como el origen de pobreza y marginación, desde ahí tomar conciencia del papel que deberán de asumir al regreso en las comunidades rurales. En una perspectiva autocrítica, este discurso podrá resultar romántico, pero es el que se necesita recuperar ante las condiciones sociales y educativas que actualmente enfrentan una gran cantidad de poblaciones del contexto rural chiapaneco.

Este trabajo de investigación pretende mostrar un aspecto del complejo mundo que representa una Normal Rural. Es como señalé al principio, “una historia” de las muchas que se pueden escribir en torno a esta institución y sus formadores.

Una historia que muestra la construcción de los procesos que particularizan el trabajo que desarrolla un formador en una Escuela Normal Rural.

No es la pretensión hacer apología abstracta y neutral de los sujetos que se convirtieron en objeto de la investigación, sino observarlos con mirada crítica y reflexiva en un quehacer complejo, porque compleja es la labor educativa en una Normal Rural.

Es participar en el debate sobre la pertinencia de estas escuelas. Debate al que se pretende incursionar a partir de ofrecer una mirada histórica de la contribución de los formadores de docentes y de la Normal Rural en la construcción de los procesos educativos en las zonas rurales de Chiapas.

Ante la andanada de críticas a las normales rurales, regateándole su contribución social y educativa, negando la historia y el valor al quehacer cotidiano de los formadores y planteando un futuro que desfigura la esencia de dicha institución, es insoslayable documentar y analizar que la Escuela Normal Rural es síntesis de una perspectiva educativa que piensa y reconoce a los que requieren una atención educativa diferenciada, que parte de considerar las inequidades y la realidad compleja de las zonas rurales.

Documentar y analizar a los formadores y la Normal Rural me parece una tarea imprescindible para poder ver y ubicar en su justa dimensión su contribución socioeducativa, pero también para dejar constancia de la obra educativa de los sujetos en particular, sin soslayar los conflictos y crisis que generaban o en los que participaban. Si no hay memoria histórica, no podrá rescatarse lo mejor de dicha institución y con ello, ponerse al servicio de las actuales condiciones de la ENRM y de la educación rural en Chiapas.

Bajo las anteriores directrices, y a manera de resumen, mi objeto de investigación se centró en las prácticas educativas como configuración, en donde se sintetiza y está presente un amplio proceso de determinación y creación, al cual se le denomina en este trabajo los *sentidos de magisterio*, y que es punto de partida para explicar las particularidades educativas de la ENRM. El propósito se planteó en recuperar la experiencia de los formadores, a partir de las prácticas y el quehacer cotidiano que construyeron, observando que con esto generaron un proceso de “hacer escuela”, es decir delinearon con su presencia y que hacer el acontecer de la institución escolar. Los formadores no participaron y desarrollaron un hacer

sin mediaciones e intereses, sino que existieron elementos que acicatearon y determinaron tanto el tipo de formador como su presencia en la escuela; es por ello que para reconstruir, entender y explicar a los formadores en diferentes épocas y períodos, se estableció como punto de partida el observar ciertos elementos como el origen de formación, lo local, la política educativa y elementos coyunturales (por ejemplo, la situación de la escuela, los conflictos internos y la política sindical). Por lo tanto, la práctica es la conjugación de procesos amplios y complejos, solo así, se podía entender cómo y por qué los elementos que caracterizaron a la intitución escolar en la que les tocó colaborar.

Estos últimos elementos ofrecían el entramado que explicaba al formador, su actuación y presencia en la ENRM. Al final de cuentas, y sin la pretensión de encasillar a los formadores en un molde, se identificaron los grandes períodos caracterizadores de los formadores, y con ello los momentos que definen la formación en la institución normalista.

Ninguna época de la Normal en cuestión es pura y neutral, en todo momento se encontró un engarzamiento de elementos articuladores. La "sedimentación"[2] estaba presente, como también las rupturas y adaptaciones, esta última como expresión acabada de una Normal que se ajustaba al tiempo, los sujetos y los requerimientos educativos y sociales.

El trabajo de investigación y análisis se constituyó en una oportunidad para ubicar el papel que jugaron los formadores en el hacer escuela; en este último proceso se destaca la obra educativa, como también los antagonismos, las luchas y los conflictos. Aunque algunos regatean el papel de la ENRM, para muchos más ha representado una experiencia vital y formativa que ha transformado crucialmente la vida tanto de quienes han pasado por sus aulas, como de quienes han recibido en las comunidades chiapanecas la atención profesional de sus egresados, pero esta cuestión demanda no soslayar la historia permanente de confrontación, lucha por el poder al interior de la escuela y hasta la falta de compromiso, en algunos casos y momentos, para realizar las tareas que emanan e implican a la Normal Rural. Por la importancia y valía de dicha escuela, se presenta esta investigación para analizar y dimensionar la obra educativa de los formadores de la ENRM.

[2] Interpreto la sedimentación como el proceso por el que ciertas experiencias quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables.

La tesis se presenta en 4 capítulos. El primer capítulo se refiere a la discusión teórica y metodológica que sustenta y guía el trabajo de investigación. En tres apartados se discuten los planteamientos centrales, bajo la perspectiva de estudiar el acontecer de la escuela, con el fin de entender cómo el desarrollo de una institución depende en buena parte de lo que hagan los sujetos en ella y no solo por lo que establecen las disposiciones oficiales. Se hace referencia al trabajo empírico desarrollado, fundamentalmente se explica lo construido a partir del trabajo de investigación bibliográfica y hemerográfica, sin olvidar el trabajo que implicó la realización de entrevistas a formadores, ex alumnos, trabajadores administrativos y del servicio asistencial.

El segundo capítulo ofrece una revisión de los elementos fundantes de las normales rurales, los procesos que definieron su particularidad y las que refieren a las prácticas y discursos de los formadores. En dos apartados se presenta algunos de los elementos del desarrollo (en la década de 1920 y 1930) de las instituciones formadoras de profesores en México, las condiciones sociales y educativas que dieron origen a la construcción de las escuelas normales rurales y, fundamentalmente, el proceso de definición de sus particularidades. Con este capítulo la intención es tener los referentes del proceso de constitución de las prácticas que particularizaron a los formadores, sobre todo por el tipo y orientación de institución formadora de profesores que se concretó.

En el tercer capítulo se aborda la configuración de las características de la primera etapa de la Normal Rural en Chiapas, es decir el de la ENR de Cerro Hueco que va de 1931 a 1935. Junto con el capítulo anterior, este tiene la intención de observar como las normales rurales en sus primeros años fueron construyendo particularidades. En este capítulo se analiza como la pobreza, la marginación y el abandono fueron elementos comunes para las normales rurales y, para el caso específico de la ENR de Cerro Hueco, también sirvió como acicate para profundizar el sentido social de la formación de los estudiantes. Se analiza, además, cómo la política educativa y la efervescencia pos-revolucionaria hacían que el discurso y la práctica de los sujetos que coincidían en la Normal Rural se alentara por una perspectiva social, colaboradora y de transformación. Analizar la situación de los formadores de Cerro Hueco, se constituyó en una oportunidad para entender cuáles eran las prácticas o los *sentidos de magisterio* y por lo tanto, las particularidades de la institución.

El cuarto capítulo es la parte nodal de esta investigación. Se aborda la configuración de las prácticas de los formadores de docentes rurales en su intervención en la ENRM. Teniendo como antecedente lo abordado en los capítulos anteriores y habiendo caracterizado al formador y la institución, se revisan las particularidades de la ENRM. ¿Qué tipo de formador desarrolló la tarea educativa de dicha escuela? y ¿cómo influyó el momento histórico que se vivía? Son entre otras cosas las cuestiones que permiten ir ubicando épocas y procesos que caracterizaron a los formadores de la ENRM. Para el análisis se consideraron tres épocas: la primera tiene que ver con un período que abarca la fundación, la segunda con un proceso de renovación generacional (la década de 1970) y la tercera señala un período de crisis profunda en la Normal Rural en Chiapas. Ésta última época se revisa en sus rasgos generales, pero se enuncia los elementos que provocaron dicha crisis, la participación y los efectos en la práctica del formador, pero también se muestra como éste hecho corresponde a una adecuación al tiempo, a la directrices de la política educativa o a la intención de hacer desaparecer a dicha institución.

Son cuatro capítulos y una sola historia: la de los formadores de la ENRM. La mirada identifica la labor de los formadores, sus prácticas y quehaceres, para analizar la intervención individual y grupal que influyeron en los procesos de formación en la ENRM. Los formadores de la ENRM tienen mucha historia que contar, apenas y se les empieza a tomar en cuenta. Pero es necesario conocer esas historias para analizarla y así entender muchas de las aristas que constituyeron, definieron y que ahora puede permitir entender la situación actual de la institución. Una institución que aunque sobrevive, sus elementos característicos han ido desapareciendo o ¿se han adaptado a otro tiempo, realidad o necesidad?

CAPÍTULO I
Conceptos y procedimiento para construir el análisis sobre los formadores de la ENRM

1.1. Formadores de docentes rurales. Un punto de partida

La concepción de formador de la Escuela Normal Rural que en este trabajo se asume, se analiza desde una perspectiva que va más allá del aula, en una lógica que contempla lo social y, sobre todo, en una actividad profesional que busca generar en los estudiantes capacidades y sensibilidad para lidiar con lo rural, cuestión que no se daba en otras normales del país. Ese sentido otorgado a la tarea del formador, que se ubicaba en la denominación, en la práctica y en los sujetos, es la síntesis de un complejo sistema de relaciones fundadas en la trayectoria educativa de los formadores, en las particularidades de la Escuela Normal Rural, las presiones sociales y las orientaciones de la política educativa.

El análisis sobre los formadores de docentes rurales se construyó a partir del momento histórico que se trabajaba, no se soslaya que existen elementos de identidad de esta actividad profesional delineada desde el origen de dichas instituciones, pero que adquiere su particularidad en función del momento histórico-local al que se haga referencia.

Ubico el término formador de docentes rurales con una configuración histórica. Desde el inicio del modelo de escuela y la presencia de los primeros formadores en estas instituciones se construyeron prácticas, saberes docentes y una particular forma de participar en las tareas de la escuela, es decir se configuraron *sentidos de magisterio.* Conforme fue avanzando el tiempo, en otras épocas, se establecieron nuevos elementos que eran acordes al origen de los formadores, sus trayectorias de formación y la situación de la Normal Rural, lo que originó su caracterización según el momento histórico del formador.

Como parte sustantiva que orienta el presente trabajo de investigación, adopto la perspectiva metodológica de "historizar nuestra concepción de la cultura escolar", en la que

> Es claro que no equivale a describir la historia social de la escuela en diferentes cortes sincrónicos del pasado (…) Historizar significa que encontremos en cualquier corte los sedimentos de periodos anteriores, así como los cambios que se anuncian, antes de que queden inscritos en la norma oficial (Julia; citado por Rockwell, 2002: 216-217).

Ahora bien, por la característica propia de las normales rurales, al formador se le considera en este trabajo no sólo como mero transmisor de programas educativos del Estado, también se le ubica con el carácter de agencia, como dinamizadores de la construcción cultural en la que coinciden e inciden: la escuela, lo que implica observarlos y analizarlos como agentes dinámicos y con una participación que va más allá del aula. Esto último adquiere matices, fuerza y orientación según la época y los intereses puestos en juego por los propios formadores, lo que lleva a observar el complejo sistema de relaciones y lucha por el poder o la hegemonía en que se involucran.

El concepto de agencia forma parte de lo que Sewell (2005) considera el debate actual sobre lo que es cultura. Sewell lo ubica como un tipo de definición de cultura, la que refiere a "cultura como creatividad o agencia". Agencia se vincula a la capacidad de los seres humanos de ser creativos, a la posibilidad de que el sujeto intervenga y construya en función de sus interpretaciones e intereses, y que no está del todo determinado por la "estructura" a la cual forma parte (social-económica). Por lo tanto, el formador construye la práctica educativa permanentemente, le permite mediar y determinar el proceso de formación como el conjunto de la institución escolar.

La cuestión demanda analizar al formador de manera integral. Situarlo dentro del sistema educativo y en la escuela, una escuela cuyas fronteras no están dadas por sus límites físicos y no responde automáticamente a los intereses y roles que la política educativa del Estado le impone. En esta lógica, cabe la idea de observar y analizar a los formadores en tres dimensiones, como educadores, trabajadores e individuos, aunque agrego este último elemento, Civera resalta la importancia

> de entrelazar estos fragmentos para ver a los maestros al mismo tiempo como responsables de una labor pedagógica, como empleados al servicio del Estado, como transmisores e intérpretes de las políticas estatales y, como trabajadores organizados que se enfrentan o no al Estado para defender sus derechos (2008b: 18).

Y para establecer, además, que los formadores como individuos construyen vínculos, intereses y proyectos a partir de lo que personalmente definen como lo mejor y lo correcto, sin soslayar las determinaciones de sus relaciones afectivas, de amistad y los proyectos familiares.

En coincidencia con una tesis de Civera (2008b: 20), en la cual plantea que las normales rurales son “instituciones cerradas”, donde las fronteras tanto físicas como simbólicas con todo lo que les rodea son férreas barreras para la interacción, la comunicación, el intercambio de experiencias y el conocimiento de procesos de innovación, es posible agregar que dichas escuelas establecieron un tipo de organización que exigía de sus comunidades escolares “un sentido de pertenencia y fidelidad” que promovía la reproducción, pero sin soslayar que este proceso lleva implícito construcción y creatividad para asegurar las condiciones características de la institución. Esta situación la planteo para el análisis de las prácticas que generaron los formadores, en la lógica de hacer notar el sentido endogámico y cerrado del gremio magisterial que constituyeron dichos sujetos. Por lo tanto, se analiza un grupo de formadores que establecen límites y se muestran cerrados a ciertas influencias externas, sobre todo que no permiten tan fácilmente la incorporación de agentes extraños a su grupo, pero entendiendo que en estas escuelas y grupos de sujetos se llevan a cabo procesos complejos de relación y cambio, aunque también de adaptación a las normas y directrices que marcan la política oficial.

Se asume que el término formadores de docentes rurales es una categoría que recupera elementos de orden personal, históricos, de política educativa, sociales y de la región en que se ubican.

El término formador bajo la directriz planteada, se retoma desde la particularidad de la institución que se encuentra en el planteamiento del objeto de estudio, es decir, desde la ubicación temporal y espacial que representa la ENRM.

Al plantear que el término formador de Normal Rural es una construcción sociohistórica, establezco la idea de que la acción de estos sujetos, en estas instituciones, es resultado de factores, trayectorias de formación, experiencias profesionales y del ámbito cultural, sin soslayar el orden ideológico y político que asumen, y que en conjunto suministran una particular participación en las tareas educativas en dichos planteles. Lo anterior es lo que constituye la configuración del *sentido de magisterio* y que

define el “hacer escuela” (la configuración de las caracteristicas y particularidades de la institución escolar).

Para construir la categoría de formador de la ENRM, es necesario considerar en primera instancia que las normales rurales surgieron con particularidades que las distinguieron de cualquier otra institución: a) formar para atender la educación rural, b) formar a gente del campo para ser maestros, y c) participación de los estudiantes en la organización y decisiones de la escuela, favorecida por su carácter de internado. En segundo término, la recalcitrante lucha escolar por mejorar y en algunos casos para subsistir como opción educativa, su orientación hacia un quehacer que no sólo ubicaba el trabajo de aprender los métodos y la didáctica de la enseñanza para la educación primaria, también impulsaba una formación para el trabajo comunitario, y al cabo de poco tiempo, impactaba en una formación ideológica-política que determinaba el carácter activo de la lucha social de las comunidades escolares.

Los primeros formadores de normales rurales eran gente que le tocó vivir y construir la escuela rural mexicana, conocían las necesidades y requerimientos para la formación de los profesores de educación primaria que laborarían en el campo.[1] Crearon una identidad como formadores marcada por la entrega con las comunidades rurales y el compromiso por formar en los estudiantes una responsabilidad a toda prueba.

Una cuestión que se observa en los trabajos de investigación sobre las normales rurales, es que éstas no se desarrollaron homogéneamente, para cada una se dieron condiciones y características diferentes, el carácter de la formación las distinguía: formar maestros para el contexto rural.

Para el caso de la Escuela Normal Rural en Chiapas (para este comentario incluyo a Cerro Hueco y Mactumactzá), no se soslaya el hecho de que fue la política educativa operada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las condiciones locales, elementos que influyeron en la configuración de los procesos educativos de la institución.[2] El origen social y de formación definió, por otro lado, la actuación de

[1] Hay textos que abordan de manera general a los formadores de docentes rurales de los primeros años de funcionamiento de las normales rurales, entre otros los de Cano, 1991; Quintal (coord.), 2005; Civera, 2004; 2006a; 2008b.

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

los formadores tanto individual como colectivamente. Aunque existía una orientación y definición del trabajo de las normales rurales, en los períodos en que se gestó dicha institución en Chiapas fueron siempre las condiciones de la entidad y las características de los formadores las que determinaron el sentido de las prácticas y los procesos educativos.

¿Por qué centrar el interés en los formadores? En primera instancia porque son el grupo de actores, al interior de las normales rurales, que en largos periodos de presencia y participación personal o colectiva, configuraron el quehacer escolar de dichas instituciones. Sujetos que pusieron en juego la formación que les antecedía, impulsando la conformación de intereses tanto personales como colectivos, sobre todo, construyendo permanentemente la idea de institución que mejor se "adaptaba" a las circunstancias complejas que el momento histórico les otorgaba.

Al hablar de normales rurales, regularmente se olvida que los formadores que ahí participaban (y participan), se constituyeron en mediadores, reproductores, pero también en impulsores de un modelo de escuela que mejor representaba las condiciones del momento determinado y sus intereses. La participación de los formadores no se puede reducir al solo hecho del trabajo en aula, sino que su presencia (la práctica, el *sentido de magisterio* que configura) marca sustancialmente el que hacer complejo y diverso de cada plantel, participación que se matiza en función de la formación que los antecede, sus vínculos al interior y fuera de la escuela, los intereses con los que llegaban al plantel, además de los que construían.

Por lo anterior, se considera que los formadores son actores que por largos lapsos de tiempo se ubican en la institución, construyendo épocas de gran influencia y caracterización de su quehacer. Para explicar este proceso, es de fundamental importancia recuperar el contexto histórico en el que se desenvolvieron previo a la llegada a la institución, durante su permanencia, las condiciones de la Normal Rural, las relaciones establecidas, las que se construyen en su interior, por último, el papel y la influencia de los estudiantes. La perspectiva para analizar a estos individuos, como lo señala Berger y Luckmann (2006) es como un resultado social, definidos por las características que forman la huella de su biografía, ambiente y experiencia personal, que al final de cuentas son las circunstancias que determinan el rol que les toca jugar en el espacio social en construcción.

Por lo tanto, al abordar a los formadores como referente de estudio, fue importante remitirse a la mirada desde las "prácticas culturales"[3] de los actores educativos, ya que según Dominique Julia (1995) es relevante recuperar al docente para estudiar las prácticas culturales.

Rockwel analiza la idea de Julia y señala la necesidad de "afinar la mirada" para llegar a escudriñar el acontecer de las instituciones escolares y refiere la importancia de "Mirar a los sujetos, en particular a los docentes" (2002: 211-214).

Desde esta perspectiva, se puede acceder a ver con mayor plenitud el dinamismo de la institución escolar, el papel crucial de los sujetos y distanciarse de las concepciones que ubican a la escuela como "todopoderosa, donde no se distinguirían intenciones y resultados." Asumo que "para evitar esta ilusión de la omnipotencia de la escuela, conviene volver al funcionamiento interno de la escuela" (Julia, 1995: 132-133). Por eso la importancia de observar los *sentidos de magisterio*, para acercarse a la caracteristica y funcionamiento de la escuela. Por lo que en este trabajo se considera el quehacer y práctica educativa para explicar la escuela como creación de los sujetos que en ella inciden.

Articulado al dinamismo de la escuela, asumiendo que en ella nada está establecido y siempre hay procesos de creación, mediados por intenciones e intereses de los sujetos que en ella confluyen, también recurro al planteamiento de Julia (1995: 149), en que señala que los docentes tienen suficiente "libertad de maniobra", pueden interpretar e influir en las disposiciones oficiales, esa "libertad" se expresa y está determinada en función de las particularidades de los profesores, como el origen social, el proceso de contratación que lo llevó a cierta institución y su formación profesional. Estos tres ejes pueden permitir identificar la escuela misma, permitiendo tomar distancia del establecimiento de las periodizaciones que emergen como producto del marco legal y normativo de la educación oficial. El sentido de magisterio, por lo tanto permite entender a la institución escolar desde dentro, como construcción dinámica, contingente y resultado del papel de agencia de los formadores.

Lo antes referido abre una puerta a la investigación que permite sugerir el papel creativo y dinámico de los formadores de la ENRM. Los formadores en referencia se ubican en una institución que por tradición sentaba sus bases del ejercicio cotidiano

[3] No cualquier acción es una práctica cultural, solamente la reiteración de acciones con determinado significado los convierte en prácticas culturales. De aquí deviene la idea de que las prácticas culturales tienen historia, aunque sea corta y local. Pero además es situada y mutable (Sewell, 2005).

en lo social y comunitario, en una intensa vida escolar marcada por la convivencia, por la formación extraescolar que buscaba alimentar a los estudiantes para atender el mundo rural al que se dedicarían, por las disposiciones oficiales que pasaban primero por la interpretación y luego el ajuste a las condiciones de los formadores, de los alumnos y del conjunto de la escuela.

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

La "libertad de maniobra" a la que aludo se ubica en la lógica de "negociación" (Vaughan, 2000; Civera, 2008) que asumen los formadores ante las disposiciones oficiales, mayormente recalcitrante si consideramos la vida intensa de relaciones, conflictos y de promoción de procesos culturales que aseguraban la continuidad de la institución. Para finalizar, considero que lo que podían hacer los formadores era interpretar y dar sentido particular de aplicación a las disposiciones normativas, la cuestión no es que las modificaran, sino que las adaptaban a lo que pensaban les permitía rescatar el sentido social de la formación y, en el fondo, mantener la vigencia del modelo de escuela.

Las posibilidades de generar la práctica educativa era diversa, ajustada a lo que permea y define la participación del formador; a partir de interpretar y analizar la práctica o los *sentidos de magisterio*, es como se puede entender la construcción de las particularidades de la ENRM, es decir lo que define el "hacer escuela".

1.2. Configuración de prácticas del formador y el "hacer escuela"

Los formadores de docentes rurales se constituyen como grupo de sujetos que en diferentes épocas y circunstancias se han encargado de las tareas de formación de

los planteles que acogieron la denominación de ENR de Cerro Hueco y ENRM, en conjunto la Escuela Normal Rural en Chiapas.[4]

Aunque parto del hecho de que convivieron en épocas y circunstancias escolares comunes, no muestran una caracterización homogénea por el carácter diverso, dinámico y cambiante del origen de formación, del proceso de incorporación (o contratación), el tiempo de trabajo (años de servicio), el tiempo (o jornada laboral) dedicado a la institución, el tipo y compromiso de participación, las relaciones con el gremio de formadores, y con la comunidad en general, finalmente, pero como síntesis, de todo el conjunto de factores y procesos históricos de la práctica educativa que construyeron tanto individual como en grupo.

Consideré pertinente plantear la idea de *sentido de magisterio*, como elemento que aglutina todos esos factores y procesos antes enunciados y que se sintetizan en la práctica de los formadores. Ese *sentido de magisterio* es una configuración permeada por el carácter de agencia que asumen los sujetos y que lleva a construir las particularidades y los procesos de la institución escolar. Es por ello que el "hacer escuela", como proceso de determinación permanente de lo que es la escuela, no se puede entender sin el concurso de los sujetos, o como en este trabajo se manifiesta, es el resultado de los *sentidos de magisterio* que configuraron los formadores.

En cuanto al concepto formadores de Normal Rural se ubica como una configuración que aparece en un momento histórico determinado, con prácticas culturales específicas que define tensos equilibrios para dar orientación a la actividad que caracteriza a los planteles en que laboraron. Pero como configuración, los formadores (dentro del conjunto del magisterio) y considerándolos como los encargados de formar a los que también atenderán la formación en otros niveles, son artífices de un

[4] El tema de la normales rurales ocupa actualmente un lugar importante dentro de los estudios historiográficos. Existe abundante documentación y análisis sobre dichas instituciones, son estudios que abordan su proceso de constitución y desarrollo. Las temáticas en que se centran, refieren al complejo sistema social y educativo que les dio origen, los problemas que se generaron en su proceso de conformación y desarrollo, la cuestión política e ideológica y sus características originarias, es decir su carácter de internado, formación para lo rural y escuela para gente de condición pobre. Civera (2008b: 16) realiza un amplio recuento de los trabajo de investigación que tienen como temática a las normales rurales, tales como: Sepulveda (1976,1991), Loyo (2004), Duarte (1994), Rodríguez y García (1982), Ortiz (1991) Reynaga (1991), Civera (1997), Torres (1998a, 1998b). Pero también esta investigadora (Civera), es generadora de una amplia producción sobre al cuestión, véase 2004a,2004b; 2006a; 2006b; 2008a; 2008b y 2010. Los trabajos referidos abordan centralmente el acontecer de las normales rurales hasta la década de 1940, para algunos considerada la edad de oro de tales instituciones (Civera, 2008b), pero posterior a dicha década poco se tiene registrado.

hacer y saber docente que define diversas orientaciones de lo que significa e implica ser docente.

Dicha orientación, aunque sujeta a disposiciones oficiales, siempre está en negociación para ajustarse a las condiciones del gremio, del origen de formación, de sus intereses personales, grupales, de sus relaciones y contradicciones.

Por lo tanto, con el planteamiento de *sentido de magisterio* me propongo analizar las prácticas en que participaron los formadores en distintas épocas (cortes históricos derivados de hechos que han tenido un impacto en la vida institucional local). Recuperando en esas prácticas las biografías, trayectorias cotidianas, las tramas de significación que los formadores construyeron por épocas, permanente y dialécticamente.

El carácter de agencia que tiene implícito el *sentido de magisterio* permite considerar que el formador no reproduce tal cual la norma o lo oficial, sino que pone en juego su interpretación, sus intereses, la cultura de referencia (la que antecede a su ingreso como formador) y la que se configura como resultado de su diario acontecer.

Ahora bien, para construir este trabajo de investigación, fue base fundamental los aportes de la etnografía histórica propuesta por la Dra. Elsie Rockwell, bajo esta perspectiva ví a la ENRM y, centralmente, a sus formadores, no desde lo externo o exógeno -políticas educativas y disposiciones gubernamentales de cualquier índole-, sino desde los sujetos, desde lo local y en el escenario real de realización del hecho educativo.

Esto me llevó a considerar la perspectiva de investigación que muestra el acontecer de la escuela, sus procesos internos, las relaciones entre los sujetos y sus problemas desde adentro, desde la escuela y los sujetos que en ella participan.

Al analizar al formador en la ENRM fue oportuno traer el planteamiento de Heller en relación a vida cotidiana. Considero que la escuela Normal Rural y la tarea del formador que en ella ocurre es una construcción histórica de hombres particulares, pero también de aprendizajes que se adquieren y decisiones que se toman, que posibilitan la configuración permanentedel del formador y la forma de entender su quehacer diario.

Heller define vida cotidiana como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez crean la posibilidad de la reproducción social” (1991: 19). Traduzco esta definición para mis fines de inter-

pretación de la actividad del formador en la institución escolar, a partir de considerar la relevancia de la vida cotidiana no sólo como un mecanismo de reproducción social (en la escuela), sino como la vía para asegurar la creatividad en las formas de ejercer o desarrollar las tareas del formador de Normal Rural. Señala Heller (1991: 22) que la reproducción del hombre particular es siempre la reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto, por lo tanto de un sujeto que construye la denominación (y lo que ésta implica) de formador, que está determinada por la particularidad del momento histórico en el que se ubica; no es una construcción que surge de la nada, sino que expresa la síntesis de la vivencia personal, la interpretación de un modelo de formación y los intereses que en el particular confluyen.

Para reforzar la idea anterior, también se plantea que hay conjuntos de actividades que el ser humano, de cualquier época, debe aprender a hacer, es necesario saber usar en mayor o en menor medida las cosas e instituciones del mundo en el que se nace o se participa, dicho aprendizaje ocurre porque se vive con otros seres, porque para sobrevivir en el mundo el sujeto debe aprender a usar los objetos y a realizar determinadas actividades. A través de ese aprendizaje y la apropiación de ciertos saberes, el formador participa activamente, es parte y está en condición de asumir decisiones, que permiten mantener la característica de formación de la Normal Rural en la que participa.

Por lo tanto, el formador al participar en la construcción de su quehacer y participar en el "hacer escuela", está inmerso en un proceso que implica una gran cantidad de aprendizajes para su supervivencia, los cuales se adquieren mediante la convivencia con los otros. El formador se involucra en un proceso de apropiación de saberes y prácticas que le permite interpretar, adecuar, y replantear su quehacer y participar en la caracterización de la institucion escolar, por lo tanto en la configuración del "hacer escuela".

Con esta perspectiva, ubico el papel histórico y dinámico del formador, su carácter eminentemente potenciador de las prácticas y el discurso de un formador de Normal Rural. Recurro nuevamente a la idea de que vida cotidiana es

> "la vida del hombre entero … el hombre que participa … con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad… se pone en obra todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías. El hombre … activo y goza, obra y recibe, es afectivo y racional (Heller, 1985: 39).

También desde el concepto de vida cotidiana se abre una perspectiva para el abordaje metodológico, al platearse "como el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales crean la posibilidad de la reproducción social, es la forma real en que se viven los valores, creencias, aspiraciones y necesidades" (1985: 40). ¿Qué es lo que hay que recuperar de los formadores, en el marco de esta definición planteada por Heller? Las vivencias diarias, que se encuentran repletas de significados, intereses y conocimientos, esto último generador de las estrategias personales para andar por las veredas de la tarea educativa, y para crear las relaciones sociales del gremio.

Con la anterior ruta teórica, es posible considerar a los sujetos en estudio, los formadores de docentes rurales, como ejes fundamentales en el proceso de "hacer escuela", de su papel decisivo en la determinación de lo qué es y representa la institución escolar en ciertas épocas y procesos. La ENRM mantuvo caracteristicas particulares dentro del conjunto de las normales rurales del país y según la época que se estudie. La configuración de la práctica y presencia de los formadores, es lo que literalmente busco describir y analizar en este trabajo.

Sé considera a los formadores como artífices centrales del "hacer escuela", en donde diseñaron formas de participación en épocas específicas, que encierran prácticas y discursos, tuvieron capacidad y libertad de accionar, potencializaron sus formas de pensar, su identidad y la forma de concebir su papel como formadores. Estuvieron inmersos en la actividad cotidiana del "hacer escuela", en un proceso de construcción cultural.

Esta última idea implicó recurrir a Civera para señalar que "se ha ido construyendo una tendencia a comprender la cultura como un proceso histórico, dinámico, multivocal y dialógico que revaloriza la posibilidad de agencia de los actores y aterriza los recursos culturales en las prácticas sociales y en su uso en las luchas de poder" (2008: 20).

Bajo esta lógica, los formadores construyeron dialéctica, dinámica y permanentemente las prácticas y quehacer educativo, en un marco de negociación con los lineamientos de la política oficial y los intereses armados en la institución. Por lo tanto, la presencia y práctica de los formadores en la Normal Rural no es pensada en este trabajo como la síntesis de lo establecido pura y mecánicamente en la política educativa del Estado mexicano. No se aborda a la escuela Normal Rural, como

una institución preexistente y determinada, como tampoco estática, reproductora “que moldea a los sujetos como si fueran cajas vacías” (2008b: 20), se asume como un proceso contingente y de configuración en donde participaron los sujetos en el “hacer escuela”, en la definición de lo que representa y caracteriza la ENRM.

Este planteamiento requirió traer a la mesa de discusión el concepto de “configuración” (Civera, 2008b; Rockwell, 1996 y 2003) para distanciarme de la idea de mirar la escuela como espacio cerrado y los formadores como simples reproductores, sin observar el complejo sistema de procesos de formación y de relaciones que se crean y re-crean.

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

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

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

Los sujetos se encuentran relacionados mediante (y generando) un equilibrio de tensiones que les permite la convivencia y el logro de los objetivos construidos, Civera también señala que ese equilibrio está fijado “con un grado mínimo” (2008b: 20), al advertir la posibilidad del dinamismo y el cambio que permea las prácticas de los sujetos. Lo anterior me parece sustancial para hacer referencia al acontecer de los formadores y la escuela, en virtud de que en ciertos periodos parece que el común de-

nominador es la calma y la tranquilidad de la realidad de la escuela, pero en el fondo existe una inquietante controversia y la lucha por mantener, como también soslayar y conquistar los espacios de hegemonía y poder.

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

Lo señalado me llevó a pensar la Escuela Normal Rural como una configuración, de esta forma dejar a un lado la perspectiva que explica a la escuela, en este caso, la Normal Rural como una construcción lineal, como resultado único de las directrices de la SEP o como expresión de las disposiciones normativas oficiales; es decir, de factores y procesos ajenos y externos al acontecer mismo de la institución.

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

Es importante advertir que la Normal Rural como configuración, aunque no está determinada totalmente por el marco oficial y normativo, no puede analizarse sin observar la compleja estructura que la rodea: partiendo por la política educativa, el marco cotidiano de tiempo y espacio, las relaciones entre los sujetos, las condiciones de trabajo, las formas de organización y la relación con la autoridad. Esto lleva a observar que en el "hacer escuela" también está mediando el contexto estructural que la rodea; en el ámbito de la experiencia escolar esta idea permite ubicar el carácter

heterogéneo de la misma, “cruzada” por las biografías de los que participan de esa experiencia, definitivamente más compleja de lo que parece.

Por lo tanto, la escuela no llega a constituirse en camisa de fuerza, establece límites y orientaciones a las prácticas, pero no elimina la capacidad y el concurso de prácticas que pretende revolucionar esta configuración histórica (por eso la importancia del carácter de agencia que penetra el *sentido de magisterio*) . Los sujetos a pesar de estar inmersos en dependencias recíprocas tienen libertad para desarrollar estrategias y “ciertas posibilidades de decisión.”

Recuperando a Michel De Certeau (2007: XLII, XLIII, XLVIII-LI) los sujetos tienen libertad como consumidores. Ante las determinaciones oficiales, los consumidores utilizan las disposiciones y normas para sus propios fines, es decir las subvierten

> no mediante el rechazo o el cambio, si no mediante su manera de utilizarlas con fines y en función de referencias ajenas al sistema del cual no podían huir (...) A una producción racionalizada, tan expansionista como centralizada, ruidosa y espectacular, corresponde otra producción, calificada de “consumo”: ésta es astuta, se encuentra dispersa pero se insinúa en todas partes, silenciosa y casi invisible, pues no se señala con productos propios sino en las maneras de emplear los productos impuestos por el orden económico dominante.

En esta lógica los consumidores inventan la vida cotidiana en función de su trayectoria, intereses y expectativas, y para ello construyen “tácticas” y “estrategias” para vivir en ella .

Los formadores no actuaron en función de las disposiciones oficiales tal cual se determinan y ofrecen, las adaptaron a sus intereses y condiciones, generando la participación del complejo sistema de formación que representa la escuela. El concepto de apropiación implica considerar en el sujeto su capacidad de análisis. La apropiación implica, por tanto, saberes para poder decidir en las posibilidades, como para resistirse o replantear las disposiciones que se le ponen enfrente. Estos saberes que el sujeto recupera y que le sirven para tomar posición y decidir, resulta al final de cuentas una construcción social e histórica. Héller hace referencia que

> El saber sobre el que se basa el pensamiento del particular –es decir, el pensamiento cotidiano- no es casi nunca personal, sino que está formado principalmente por la generalidad de las experiencias de vida de las generaciones anteriores… Del saber cotidiano, de la experiencia acumulada, el particular se apropia sólo de lo que le es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado (1991: 333).

El concepto de apropiación es planteado por Chartier (citado por Civera) en el que "apunta a una historia social de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en prácticas específicas que las producen" (2008b: 21). El proceso de apropiación de lo qué es y significa ser formador de Normal Rural, se considera un acontecimiento que implica actividad, dinamismo y creatividad. Las condiciones y el proceso de apropiación como tal, sugieren entonces la transformación, reformulación y/o adaptación de lo que dicha actividad significa.

Esta forma de entender la apropiación se genera en virtud de que los formadores cuentan con un determinado espacio libre para la interpretación y la acción, debido a que los formadores se mueven en un sistema de significados débilmente coherentes. Esta es una cuestión de fondo que permite ubicar a la cultura como una dimensión de la vida social permeada por la complejidad, la diversidad característica de las configuraciones sociales, y como tal, por una coherencia real pero débil "que se pone en riesgo en la práctica y, por lo mismo, está sujeta a transformación" (Sewell: 2005, 22). Los formadores (como cualquier grupo social) se mueven en ámbitos de gran autonomía y flexibilidad, además, en función de sus necesidades e intereses como grupo asumen la interpretación de su acontecer. La significación de los procesos para los formadores es maleable, en este sentido Sewell señala que "debemos pensar en mundos de significado generalmente como conjuntos contradictorios, apenas integrados, impugnados, mutables y muy permeables. En consecuencia, se observa amplia refutación al concepto mismo de culturas como entidades coherentes" (2005, 22). El mismo autor llama la atención al respecto cuando señala que "los sistemas locales de significado que se encuentran en una población determinada no forman por si mismos un sistema de significados de nivel más alto que abarque toda una sociedad" (2005, 25).

Bajo las anteriores ideas y conceptos, la configuración de *sentidos de magisterio* emerge en el marco de una cultura[5] magisterial dinámica y dialógica, que da muestra del carácter heterogéneo de los sujetos y del papel central en la determinación de la institución escolar, o en el "hacer escuela". Los *sentidos de magisterio* al que se

[5] Aquí se aborda la cultura en plural. Retomo para dicha cuestión las elaboraciones teóricas de Rockwell (2007), pero para objeto de una aproximación de su definición originaria señalo que la cultura (en plural) refiere "a un aspecto de la vida social (…) representa un mundo concreto e integrado de creencias y prácticas. La cultura, en este sentido, suele asumirse como perteneciente a, o isomórfica de una "sociedad" o un subgrupo social claramente identificable." Por oposición la cultura en singular se refiere a una "categoría analítica abstracta", es decir una categoría definida teóricamente (Sewell, 2005).

alude, fundada en la cultura magisterial de los formadores, se encuentra conformada por prácticas y discursos tanto convergentes, como divergentes.

La Escuela Normal Rural vista desde esta orientación teórica, es un espacio de producción cultural, que en función de la época y la situación regional, presenta características específicas y por ello la importancia de considerar el permanente proceso de "hacer escuela" en que están presentes los formadores. La escuela tiene características y procesos particulares, definidos por épocas y los sujetos que en ella participan.

En este trabajo se asume el papel central que juegan los formadores (bajo ese *sentido de magisterio* que configuran) en la construcción de la escuela y la cultura que la caracteriza. Aquí cabe un elemento más para el análisis, el que refiere a que los sujetos y sus prácticas no se pueden observar en abstracto, sin tomar en cuenta que la escuela es un espacio de producción cultural y social de un determinado tiempo histórico, con sujetos particulares, con nombre y apellido.

Por lo anterior, los formadores de docentes rurales objeto del presente estudio, se consideran en primera instancia como trabajadores e individuos, con una trayectoria de vida, con intereses individuales y de grupo. Se considera que formulan permanentemente expectativas, tanto personal, familiar o de grupo, todo contextualizado y determinado por el origen social, económico, cultural, histórico laboral y de formación. Esto marca las prácticas de los sujetos y el proceso de construcción de relaciones con sus compañeros formadores (y demás actores escolares), en sí, la realidad de la Normal Rural, generada por tácticas unos o estrategias otros, para participar e incidir entre el grupo de formadores o la escuela, su quehacer, orientación, crisis o reproducción.

Se parte del supuesto de que las normales rurales no son homogéneas, que todas estas escuelas y sus formadores vivieron el ejercicio y práctica educativa de igual forma, se considera el planteamiento de que "El campo de fuerzas es mucho más complejo" (Rockwell, 2007: 14), que los marcos legales, los mandatos y los programas educativos se aplicaron a escuelas en regiones particulares, con condiciones muy diferentes. Y considerando que estas escuelas en regiones particulares, se configuraron de forma irrepetible, por procesos históricos que incluyen desarrollos, relaciones y tensiones previas entre el centro y la localidad, es por ello de la relevancia del

concepto “hacer escuela”, como síntesis de la particularidad de la institución escolar y el papel fundamental de los formadores en ese proceso.

Ubicar a los formadores de la ENRM desde una perspectiva local, es considerar que el desarrollo de cada escuela Normal Rural significa algo muy distinto para cada zona, que los formadores y sus prácticas vivieron de diversa manera cada escuela. Rockwell (2007) advierte que “La riqueza regional se ha expresado en estudios que sugieren una gama de fenómenos sobre los cuales fijar la mirada: los detalles de organización […], las alianzas entre grupos con diferentes intereses, medios de vida y formas de participar”, como también las características sociales y de formación de los sujetos, las condiciones institucionales del trabajo y la forma de entender la participación educativa articulada a lo que se considera lo necesario e indispensable en el contexto de la formación de los sujetos que se atienden (los estudiantes).

Desde esta perspectiva el estudio permite ubicar detalles tangibles de un contexto particular, a partir de los referentes que ofrecen los archivos históricos y la memoria social, para poder escribir la historia de una escuela además de los actores que en ella actúan.

La perspectiva para abordar el “hacer escuela” desde lo local y regional, dieron elementos para trabajar con los detalles cotidianos del acontecer de los formadores y destacar los significados culturales en los relatos históricos.

Atender a la dimensión cotidiana resultó crucial para considerar la relevancia de los acontecimientos que ocurren dentro del horizonte de la experiencia vivida por los actores. En palabras de Berger y Luckmann (2006), el acercamiento a lo cotidiano permite tener una “radiografía habitual del acontecer” y “la imagen más visible y reconocible de la realidad”, identificando pautas de comportamiento, actores, agentes de la dinámica social (en este caso escolar), los mecanismos de socialización que llevan al equilibrio cotidiano y que determinan la vida diaria. Pero también, a través de lo cotidiano se pudo observar que las disposiciones oficiales en torno a las normales rurales solo incidieron en la realidad escolar si llegaron a ser retomadas por los sujetos en la circunstancias de su actuación.

A través de la concepción de vida cotidiana se ubicó a los individuos con nombre y apellido, a establecer a los formadores como actores centrales que dejaron en ciertos períodos su marca sobre la construcción de la institución escolar. La estrategia implicó percibir la historia que hacen las personas, los formadores, como recursos

acumulados que todos utilizamos para vivir y trabajar. En esta lógica se ubica la relevancia del trabajo de archivo histórico, ya que en “Los archivos (se) revelan múltiples voces, muchas de ellas contradictorias entre sí, generadas en situaciones de controversia y conflicto” (2007: 25). Para los formadores la práctica cotidiana se entendía de diversa forma, se puede observar que la cuestión está matizada y se acentúa de diferentes maneras por cada sujeto, por cada época, e indudablemente por la Escuela Normal Rural de que se esté hablando.

Si bien lo importante era recordar a las personas, apreciar sus saberes, imaginar sus prácticas y condiciones laborales, también lo fue el formalizar relaciones y estructuras. A los formadores se les contextualizó en los marcos cotidianos de espacio-tiempo, las relaciones formales e informales entre personas, las condiciones de trabajo, las relaciones con los demás actores de la comunidad escolar, las condiciones institucionales, las condiciones establecidas por la política educativa, la fuerte red de autoridad, control y dominio construida por grupos al interior de la institución escolar (Rockwell, 2007).

La perspectiva de investigación es la de tomar como punto de partida a los sujetos, articulados a estructuras histórico sociales, la de ubicar la temporalidad del “hacer escuela” como construccion social que permite diseñar y definir el acontecer de la institución escolar. Por lo tanto, la historia social y cultural de las escuelas y los formadores se encuentra inmersa en esta misma dirección. La tendencia es suponer que la normatividad de cada época no representa a un sistema escolar consecuente con su “deber ser” y es poco eficaz con su cometido. No obstante, algunos historiadores han recordado que la historia de las ideas sobre la escuela no es la historia de las escuelas (Julia, 1995; Escolano Benito, 2000; Tyack y Cuban, 2000; Viñao, 2006) Parafraseando al antropólogo Jan Nespor (1997), el desafío es evitar la reificación de estas instituciones, para poder verlas como un conjunto de complicadas redes de relación e interacción entre personas u objetos. El concepto de culturas escolares, en plural, permitió concebir la maleabilidad y la permeabilidad de la vida escolar, así como aproximarse a sus cambiantes sentidos históricos (Julia, 1995; Rockwell, 1999 y 2006).

1.3. El proceder metodológico

El estudio se funda dentro de la perspectiva etnográfica e histórica. La inquietud y propósito de investigación llevó a dichos planteamientos para fundamentar y orientar

el trabajo. No se pretendía sólo hablar de los sujetos y de los resultados de sus acciones, sino que interesaban los procesos que llevaron y marcaron la configuración de prácticas y discursos.

Desde esta lógica, hacer etnografía desde la historia no era ir en busca de un nuevo método, sino de orientar y cambiar la mirada investigativa. Se consideró que en el centro de la perspectiva etnográfica se encuentra el concepto de cultura, de hecho, algún concepto de cultura está presente, implícitamente, en todo relato histórico (Rockwell, 2001; 2002; 2009).

Con esta perspectiva teórica y metodológica me acercaba a la pretensión de ir al encuentro de los procesos, de estar en posibilidad de generar una descripción analítica de las prácticas culturales (Sewell, 2005) que los formadores configuraron en diferentes épocas. Pero además de lo anterior, la idea de prácticas culturales, permitía dimensionar el papel de agencia de los sujetos, además del carácter dinámico y cambiante de la cultura que los define.

Tomando como punto de partida que la actividad del formador no se impone por determinación de la política educativa, tajantemente, sino como resultado de la configuración histórico social de los sujetos que participan en el gremio, una parte importante en la investigación fue la revisión socio-histórica de la constitución de las normales rurales, de los elementos caracterizadores que definieron el papel de los primeros formadores de estas instituciones. Lo que permitió identificar que los rasgos de las escuelas normales rurales y el papel de los formadores estaban dados por las condiciones y requerimientos educativos de la época, que llevaron a construir imaginarios, además de una mística que se constituyó en referente identitario de quienes iban asumiendo el papel de formadores, que en el transcurso de los años y bajo las presiones tanto de política educativa como las locales se fueron matizando, pero que en el fondo conservaba las características de distinción que los marcaba, así se fue encontrando los elementos que articulan el trabajo académico a la explicación y entendimiento de los complejos problemas que padecían las normales rurales.

Ubicados los referentes más generales que marcaban a los formadores de las normales rurales, definida la orientación teórica del trabajo de investigación y con el interés puesto sobre la revisión socio-histórica y local de los *sentidos de magisterio* de los formadores y su papel determinante en el “hacer escuela”, se construyeron los ejes de análisis.

Dos son los grandes ejes sobre los cuales se desarrolló el estudio: uno con referencia a los elementos que definen y caracterizan a las escuelas normales rurales, por tanto, la práctica y quehacer del formador. Esta cuestión trabajada desde dos ámbitos, por un lado el que refiere a las escuelas normales rurales que se fundaron en el período de la década de 1920, por otro, el que refiere a los formadores de la ENR de Cerro Hueco. Estos referentes permitieron analizar qué se adaptó (o cambió) en las prácticas y quehaceres educativos de los formadores de la ENRM, sin dejar de lado para este análisis las circunstancias personales, las del grupo de formadores, las histórico-locales y las que proceden de la política educativa nacional.

El otro eje de análisis se planteó para trabajar la concepción de agencia de los formadores. En este ámbito se consideró el papel dinámico y constructor de la realidad educativa en la que se encontraban inmersos los sujetos. Se dejó de lado el analizar a los formadores y sus prácticas educativas como resultado solamente de las disposiciones normativas o las que establecía la disposición institucional, sino que existía la posibilidad de que los formadores estuvieran "haciendo una escuela" que se ajustaba a las particularidades personales, intereses y condiciones que los rodeaba. Con lo anterior, se pudo observar como los formadores lidiaron o participaron de actividades y circunstancias de la Normal Rural, como lo político-ideológico que permeaba, lo que va más allá del aula, la presencia o ausencia en los conflictos y la posición asumida ante situaciones que podían profundizar o desfigurar elementos que particularizaban la escuela como institución normalista rural.

Los ejes permitieron articular los elementos teóricos, metodológicos y empíricos del trabajo de investigación, materia prima para escribir la historia que expresaba la esencia del objeto de estudio. Se tenían las líneas de reflexión y se empezaron a encontrar respuestas a las inquietudes planteadas.

Conforme fue avanzando el trabajo de entrevistas se identificaron períodos en el desarrollo histórico de la ENRM, en los que se distinguían procesos, prácticas y discursos de los formadores, a partir de lo cual se podían definir rasgos característicos de los sujetos; con lo anterior se procedió a construir el análisis de las condiciones y variaciones de la práctica de los sujetos. Para el análisis de la práctica, se partió de considerar la articulación de los ejes construidos, por lo tanto, los elementos fundantes de las escuelas normales rurales en México, sus elementos caracterizadores e identitarios. Pero también lo que refiere a la política educativa y las condiciones regio-

nales que ejercieron presión para establecer un propósito y modelo de formación en estas instituciones.

Señalaba párrafos arriba que este trabajo es de corte etnográfico-histórico, comentaba que esta perspectiva teórico metodológica ubica sus preocupaciones en la comprensión de los procesos culturales que orientan y dan sentido a las acciones de los sujetos de un determinado grupo social, en el proceso de construcción histórica del hecho socio-educativo. Este enfoque asume una manera específica de generar conocimiento basado en la revisión de documentos históricos, pero con una perspectiva hacia identificar, destacar o generar los procesos de producción y apropiación que se contienen. Y con ello construir la descripción detallada de las particularidades y procesos socio-culturales que en ella se encuentran (Rockwell, 2001b).

Como parte complementaria de fuentes históricas y etnográficas se desarrolló un trabajo de campo que permitió obtener información para las descripciones y el análisis. Cabe señalar que mi relación y cierto conocimiento de la ENRM me dieron los primeros elementos para considerar la ruta y el tipo de fuente e información que se requería para definir el objeto de la investigación.

En tanto que la intención era caracterizar y analizar los *sentidos de magisterio* de los formadores de docentes, considerando que éstos no eran homogéneos, que cabía la posibilidad de establecer épocas con diferentes orientaciones de las prácticas, me propuse desarrollar una serie de entrevistas semiestructuradas que en primer término fueran de diagnóstico para identificar ejes y momentos formativos. Se desarrollaron así las primeras entrevistas con informantes claves, definidos por su trayectoria y conocimiento de la institución.

Se logró ubicar momentos centrales de la vida de la Escuela Normal Rural chiapaneca. De la primera etapa (la de Cerro Hueco) se caracterizaron los elementos fundantes, las condiciones y procesos que se sedimentaron, cambiaron y/o desaparecieron, para esta primera etapa se recurrió a información de archivo y bibliográfica.

De la segunda etapa, la que refiere a la ENRM se pudo ubicar y establecer el compromiso para desarrollar una serie de entrevistas con ex -formadores y gente cercana a los que trabajaron en la institución. Se consideraron tres épocas que definen y caracterizan a los formadores: la fundación en la década de 1950, la década de 1970 y, una última relativa a la etapa final de extinción de las características intrínsecas

como ENRM (la de cancelación del internado y la formación extraescolar, periodo que se gesta a partir de la década de 1980).

Estas tres épocas se construyeron a partir de que muestran elementos generadores de gran actividad, que implicaron un impacto en la forma de entender la tarea del formador. Son períodos en los que se pretende fundar o en su caso replantear (para profundizar o modificar) la esencia de la ENRM. En 1956 los formadores construyeron una forma de intervenir en la institución, a partir de que fundaron la institución; en la década de 1970, etapa de renovación generacional de formadores, el momento de llegada de "jóvenes" formadores que bajo el auge de la vivencia de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) pretendían imprimir dinamismo al proceso de formación para lo rural; el tercer y último período corresponde al declive de la institución, sobre todo por la presión e impacto que ejerció la aplicación del plan de estudios 1984 y con ello establecer como antecedente el bachillerato y por lo tanto, el que la educación Normal se ubicará en el nivel de educación superior.

Para definir a informantes claves, se tomó en cuenta el papel que jugaron al llegar a la escuela y en la actividad misma como trabajadores de la institución. En la definición de los entrevistados también influyó el tiempo (o permanencia) que ejercieron como formadores en la ENRM, así, por ejemplo, de los entrevistados que se iniciaron como profesores de la institución en 1956, permanecieron un período de actividad en la escuela por 20 o 30 años, lo que daba para registrar información de la institución hasta la década de 1980. Hubo un grupo de formadores que se incorporaron en la década de 1970 y estuvieron vigentes hasta los primeros años del nuevo siglo. Para la última etapa, se obtuvo información de formadores de esta etapa, pues contenían experiencia, una perspectiva clara tanto de lo qué fue y era la escuela como el papel de los formadores, las condiciones y orígenes de los cambios que modificaban la esencia de la institución.

Se entrevistaron 22 personas (con más de uno se llevaron a cabo varias sesiones de entrevista): 13 eran formadores de diferentes períodos (tres de ellos fueron directores del plantel), tres trabajadores del servicio asistencial, cinco ex alumnos (fundamentalmente de las primeras generaciones) y un familiar de formador ya fallecido.

La lógica que definió el número de entrevistados, estuvo en función de la necesidad de contar con información que permitiera caracterizar y analizar ciertas etapas de presencia y práctica de los formadores. Centralmente las entrevistas fueron para

generar el análisis del período de la ENRM, a partir de 1956, en función de la posibilidad de acceder a los sujetos que participaron en la institución en la época referida.

Se tomaron en cuenta a ex alumnos de la institución que vivieron la fundación de la ENRM. Estos entrevistados representaban un referente para el estudio, en tanto jugaron roles importantes en los procesos de formación académico y político de la Normal. Dos fueron secretarios generales de la sociedad de alumnos; tres participaron en acontecimientos que marcaron el desarrollo de la institución (por ser buenos deportistas o por ser alumnos críticos del funcionamiento de la escuela o la labor de sus profesores). Además, con estos sujetos, se construyó la mirada externa en relación al quehacer de los formadores, sobre todo en los primeros años de funcionamiento de la ENRM.

En cuanto a los trabajadores de servicio asistencial que se definieron como informantes claves, fue porque convivieron con uno o más formadores. También se constituyó en una fuente de primera mano y privilegiada que permitió conocer y triangular información del acontecer de los formadores. Se realizó una entrevista con el familiar de un reconocido formador del primer periodo de la ENRM.

A continuación el cuadro (no.1) de entrevistas[6]:

No.	Nombre	Actividad y período	No. de entrevistas	Observaciones
1	Hugo Herrera H.	Formador (3ª)	2	Ingresó a trabajar a la ENRM a finales de la década de 1970. Fuerte presencia en la vida del internado. Defensor de la tradición del NR.
2	Abigail Cruz Lázaro	Alumno (1ª)	1	Alumno de la primera generación. Secretario General de la Sociedad de alumnos de la ENRM.
3	Rolando Rincón	Formador (1ª)	2	Formador contratado en los primeros años de funcionamiento de la ENRM. Reconocido profesor tuxtleco, en la ENRM generó un alto prestigio por su entrega y dedicación en las materias que impartía.
4	Fernando Mayorga M.	Formador (1ª)	1	Primer formador contratado en el inicio de la ENRM (1956).
5	Gilberto Díaz Pérez	Alumno (1ª)	3	Alumno de la Segunda generación. Secretario General de la Sociedad de Alumnos de la ENRM. Fue dirigente de la FECSM, junto con Lucio Cabañas.

[6] Los sujetos se presentan en el cuadro por el orden en que se fue realizando el contacto y la entrevista. Una de las explicaciones que se dan del proceso que se siguió y generó esta actividad tiene que ver con el hecho de que los entrevistados permitieron ir abriendo camino para la búsqueda de más informantes.

No.	Nombre	Actividad y período	No. de entrevistas	Observaciones
6	Leonidas Suasnavar	Alumno (1ª)	1	Alumno de la primera generación de la ENRM.
7	Rubén Pinto Pérez	Alumno (1ª)	1	Alumno de la primera generación de la ENRM.
8	Jorge A. Díaz Pérez	Alumno (1ª)	2	Alumno de la cuarta generación de la ENRM.
9	Manuel de J. Martínez	Formador (1ª)	1	Formador contratado en los primeros meses de funcionamiento de la ENRM.
10	Roberto Parra Díaz	Formador (1ª)	2	Formador egresado de la ENR de Tamatán, estudió una especialidad en ENSM y contratado en la década de 1960 para trabajar en la ENRM.
11	Omar Carrillo T.	Formador (1ª)	1	Egresado de la ENRM, estudió una especialidad en la ENS de Puebla y contratado en la década de 1960 para trabajar en la ENRM.
12	Ma. Soledad Torres G.	Servicio Asistencial (1ª)	1	Una de las primeras personas contratadas para apoyar el servicio asistencial de la ENRM. (1956)
13	Eva Sol Esquinca	A. admón. (1ª)	1	Secretaria del área administrativa de la ENRM. Fue esposa del profesor Rosado Conde y hermana del director Manuel de J. Sol Esquinca.
14	Ana María corzo	Familiar (1ª)	1	Hija de Manuel Corzo Rincón. Formador en el área de educación física. Reconocido impulsor del deporte y la cultura física en la institución.
15	Rosa María Puga	Servicio asistencial (2ª)		Trabajadora en el área asistencial. Esposa del formador Celestino Comocay, reconocido formador en el área de educación física.
16	F. Manuel Aguilar G.	Formador-director (2ª)	1	Ingresó a trabajar a la ENRM en la década de 1970. Dirige y forma parte de un grupo de formadores que promueven la profundización del modelo de formación social en la institución. Director de la ENRM (1973-1974).
17	Elizabeth Villalobos G.	Formador (2ª y 3ª)	1	Ingresó a trabajar a la ENRM en la década de 1970. Profesora con una presencia importante en la vida de la institución.
18	Magín Novillo Cruz	Formador (2ª y 3ª)	2	Ingresó a trabajar a la ENRM en la década de 1970. Egresado de la ENRM y la ENSM. Un formador con reconocimiento en la institución, fue director de la misma.
19	Horacio Meléndez L.	Formador (2ª y 3ª)	1	Ingresó a trabajar a la ENRM en la década de 1970. Formador con posición crítica, ferviente defensor del modelo de NR. Es el único de los entrevistados que para el año 2012 aún se encuentra trabajando en la institución.

No.	Nombre	Actividad y período	No. de entrevistas	Observaciones
20	Neri Rosales	Formador (2ª y 3ª)	1	Ingresó a trabajar a la ENRM a finales de la década de 1970. No tenía formación pedagógica, ni mucho menos conocimiento del NR, pero al cabo del tiempo se constituyó en un referente importante de los procesos de formación y de dirección de la escuela.
21	María de la L. Guillén T.	Formador (2ª y 3ª)	1	Ingresó a principios de la década de 1980. Destacada defensora de los principios básicos del NR y de la existencia de la ENRM.
22	Everardo Velasco D.	Formador-director (1ª y 2ª)	1	Llega a la institución en 1961 para hacerse cargo de la dirección de la institución, cargo que ocupo hasta septiembre de 1968.

Las entrevistas marcadas como el numero uno, dos y tres fueron las primeras que se realizaron. Con la información que se obtuvo se delinearon los primeros elementos para direccionar la investigación. Dos de ellos (las entrevistas dos y tres) habían vivido los primeros momentos de fundación de la escuela, uno desde la perspectiva de alumno y el otro como formador. La entrevista con el personaje marcado como el número uno fue crucial, en tanto representó a una persona con trayectoria en las normales rurales y fue un defensor denodado de la conservación de sus características esenciales, además se constituyó en el enlace con otros formadores o trabajadores de la ENRM.

Los entrevistados número cinco y ocho (ex alumnos de las primeras generaciones) fueron los que me permitieron contactar a los formadores del primer período de funcionamiento de la ENRM. Gracias a ellos logré conocer cómo se vivió la etapa de la Normal Rural de la década de 1950 y me facilitaron el camino para acceder a las personas que les tocó vivir los primeros meses y años de la ENRM.

La entrevista número cuatro, aparte de emotiva fue crucial, en tanto era el primer formador contratado para la ENRM, a este personaje le tocó vivir los avatares de la fundación de la escuela y el proceso de contratación de los formadores.

Para tener una mirada más amplia sobre los formadores y la escuela, realicé entrevistas a algunos alumnos de las primeras generaciones (cinco, seis, siete y ocho) de la escuela. Con estas entrevistas lo que busqué fue rescatar como veían los estudiantes a sus maestros, qué los caracterizaba y cómo se vivía la experiencia educativa en la Normal Rural. Del conjunto de estos entrevistados pude rescatar los momentos cruciales de fundación y consolidación del modelo de formación que se

instauró en la ENRM. También se recuperó la perspectiva que sugiere cuáles fueron los elementos y procesos que debilitaron el modelo.

Con la entrevista número 9 cerré el trabajo de contactar a los profesores que estaban disponibles para brindar información del primer periodo de análisis de las prácticas de los formadores. El entrevistado fue contratado en los primeros meses de funcionamiento de la ENRM, fue fuente importante en el proceso de reconstrucción del tipo de sujeto que se contrató y la escuela que delinearon.

Del conjunto de entrevistas que se iban realizando se reconocieron temáticas a analizar, pero también la necesidad de recuperar información de personajes ineludibles (pero que ya habían fallecido) en el proceso de configuración de prácticas en la escuela, es por eso que se contactaron a sus familiares.[7] Las entrevistas 13, 14 y 15 fueron con familiares de formadores que tuvieron una presencia destacada en la institución, además de que las entrevistas con el número 13 y 15 vivieron la Normal Rural como trabajadoras administrativas y asistenciales.

Las entrevistas antes referidas constituyen lo que consideré el primer periodo de configuración de prácticas y discursos en la ENRM.

La entrevista número 23 tiene que ver con el segundo director de la institución (sin considerar a Manuel López Oñate). Egresado de una Normal Rural a principios de la década de 1950, transita por varias normales rurales para formarse en la tarea de dirigir procesos educativos, tanto como formador como director. Fue director de la ENRM en el periodo 1961-1968.

Las entrevistas 10 y 11 se ubicaron en el eslabón entre la generación de los formadores de la década de 1950 y la de 1970. Los formadores a los que se alude en estas entrevistas ingresaron en la década de 1960, los dos eran egresados de normales rurales (el que refiere a la entrevista número 11 es el primer egresado de la ENRM que es contratado en la misma como formador) y habían estudiado en alguna escuela normal superior. Con estos formadores se empieza a sentar las bases para que se abra una etapa de presencia y participación de formadores en la ENRM.

Un segundo periodo de *sentido de magisterio* y configuración de “hacer escuela” lo construí a partir de la renovación generacional sucedida en la década de 1970, momento de llegada de un grupo de jóvenes formadores egresados de la ENSM (de

[7] Se requirió hacer trabajo de archivo histórico para completar la búsqueda de información que permitiera tener una perspectiva más cercana a los procesos que permitieron configurar la escuela y el denominado *sentido de magisterio*.

los cuales uno, antes de ingresar a la Normal Superior, había egresado de la ENRM) que se constituyeron como grupo de trabajo para plantear un proyecto que revitalizará (desde la perspectiva por ellos planteada) las particularidades de la ENRM,[8] en virtud de que consideraban que la anterior generación de formadores no potenciaba una perspectiva crítica y transformadora a la formación de profesores de educación primaria. Fuente clave para reconstruir esta etapa fueron las entrevistas número 16, 17, 18 y 19.

De estas últimas entrevistas, también se identificaron elementos para plantear una tercera etapa, la que se genera a partir de la década de 1980, fundamentalmente cuando la educación Normal pasa a educación superior y se impone un nuevo modelo de organización, con ello una fuerte presión a su tradicional estructura. Con los sujetos de las entrevistas 17, 18 y 19 (este último hasta el año 2013 ocupa un cargo directivo en la escuela) que estuvieron hasta la primera década del año 2000, se logró caracterizar lo sedimentado y lo que se transformó, sobre todo lo que consideraban las razones de ello. Para la última etapa, también se recuperó la experiencia de los sujetos de las entrevistas 20 y 21, quienes para el año 2011 aún se mantenían como formadores de la institución.

Es importante señalar que las entrevistas tuvieron mayormente una orientación de corte narrativa-biográfica.[9] Fue a partir de lo que cada uno de los sujetos vivió, lo que permitió reconstruir las épocas y las características de los formadores. Con lo anterior, se delinearon elementos que mostraron el proceso de “hacer escuela” la heterogeneidad de sujetos y las prácticas que generaron, pero sobre todo el papel fundante y dinamizador de dichos sujetos.

Las entrevistas se armaron en función de los sujetos y los momentos que les tocó vivir en la institución. A pesar de la particularidad de cada entrevista, en lo general partía del referente que llevó al sujeto a incursionar en la educación Normal Rural,

[8] Esta es la particularidad que me permite ubicar el segundo período de análisis: un grupo de trabajo con proyecto. Es importante señalar que ya desde la década de 1960 había llegado más de un formador joven y egresado de Normal Superior, aunque se plateaban en la clase y en el trabajo asistencial con una perspectiva dinámica y aplicando sobre todo las teorías aprendidas y revisadas en los estudios de Normal Superior, se sumaban a la vida institucional tal cual. La generación de 1970 que se estudió, se plantean como generadores de un cambio en las relaciones entre formadores, entre éstos y los alumnos, y consideran que la ENRM debe buscar consolidar la formación de un estudiante con un perspectiva social y de respuesta crítica ante la realidad educativa.

[9] Es con esta orientación, aunque no cumplen con rigurosidad dicho planteamiento metodológico, en tanto el conjunto de entrevistas se desarrollaron con una sola ocasión de trabajo. Lo que si hay que señalar es que tuvieron una duración prolongada, de tres a cuatro horas en promedio.

de lo que se desprendía el origen de formación y los aprendizajes necesarios para asumir la tarea de formador en dicha institución educativa. También se destacaba el quehacer del formador, sus implicaciones, así como las complicaciones de ejercer la tarea en este tipo de instituciones. En conjunto, las prácticas y los discursos que se construían y asumían.

En todas las entrevistas mis intenciones quedaban rebasadas, los entrevistados siempre estuvieron dispuestos a conversar sobre su experiencia, en más de una ocasión hablaban incluso de cosas que no había considerado, pero que daban luz sobre nuevos elementos y perspectivas de lo que me había planteado como investigación. Los formadores entrevistados se mostraron interesados en expresar la vivencia personal y la que compartieron con los compañeros en la institución, me quedó la impresión que nunca les habían preguntado y que había necesidad por narrar lo que les tocó vivir como profesores de la ENRM. Ni el tema (hablar sobre ellos, en la escuela, como profesores, con sus compañeros, sus dificultades y alegrías) ni el tiempo fue impedimento. En algunos casos las entrevistas duraron tres o cuatro horas, con disposición para continuar la conversación. En síntesis, encontré disposición de los entrevistados para escudriñar en la experiencia como formadores, concediendo una gran cantidad de información para analizar y armar la historia que define los periodos determinados para el estudio.

Los entrevistados representaban fuente de información de los tres períodos que se iban a analizar. Necesariamente se tuvieron que determinar temas y elementos específicos para cada uno de los periodos y los sujetos. Cabe señalar que una entrevista me daba elementos para centrar la siguiente que realizaba, cada entrevista era parte de un rompecabezas, cada una se constituía en eslabón para entender la realidad en su complejidad, pero también permitía profundizar temas en cada uno de los profesores o exigía adecuaciones. Conforme se fue desarrollando el trabajo con los formadores, se encontraron temáticas que daban sentido a la idea de que los formadores construyeron una práctica, así mismo delinearon un quehacer en función de circunstancias y procesos concretos. La tarea era, por lo tanto, proceder al análisis.

En el siguiente cuadro (no.2) se señalan los temas generales que marcaron el desarrollo de las entrevistas (a los formadores):

No.	Nombre.	Ingreso a la institución.	Temas abordados.
Formadores del primer periodo: los fundadores.			

1	Fernando Mayorga.	1956.	* Origen de formación. * Condiciones de contratación. * Principales intereses y preocupaciones como profesores. * Las indicaciones institucionales. * Las condiciones escolares. * Problemas y dificultades.
2	Manuel de J. Martínez.	1956.	
3	Rolando Rincón.	Fundador. (Inmediatamente después a 1956).	
4	Everardo Velasco D.	Década de 1960.	
4	Roberto Parra.	Década de 1960.	
5	Omar Carrillo.	Década de 1960.	
Formadores del segundo periodo: "jóvenes" y egresados de la ENSM.			
1	F. Manuel Aguilar.	Década de 1970	* Origen de formación. * Condiciones de contratación. * Proyecto de trabajo. * Intereses y preocupaciones como grupo. * Actividades y tareas de un formador de la ENRM.
2	Elizabeth Villalobos	Década de 1970	
3	Magín Novillo	Década de 1970	
4	Horacio Meléndez	Década de 1970	
Formadores del tercer periodo: la etapa de la crisis.			
1	Hugo Herrera	Segunda mitad de la década de 1970.	* Origen de formación. * Condiciones de contratación. * Situación escolar. * Prácticas y quehaceres del formador. * Problemas y dificultades. *El impacto de la reforma educativa de 1984.
2	Neri Rosales	Segunda mitad de la década de 1970.	
3	María de la Luz Guillén.	Finales de la década de 1970.	

De las temáticas planteadas a los entrevistados, se recuperaron elementos que guiaron el análisis. Estas temáticas se constituyeron en la guía (que además se desprendía de los ejes de análisis de la investigación) para construir el texto que expresara los resultados encontrados.

Fue una tarea compleja el poder ubicar con certeza qué retomar de las entrevistas, todo parecía importante, fue una constante reelaboración y análisis de las cuestiones planteadas. La discriminación de la información estuvo en función de los ejes centrales de la investigación y de que el trabajo expresara con la mayor claridad los *sentidos de magisterio* y el proceso de "hacer escuela".

Para concluir este apartado, me parece importante destacar la disposición e interés de mis entrevistados por contar su historia, el permitir hurgar en sus archivos personales, teniendo a la mano documentos y fotos. Las partes del rompecabezas se consolidaron ante la abundante evidencia e información que me proporcionaron. Lo que aquí se reporta sintetiza lo ofrecido por ellos.

Capítulo II
Las escuelas normales rurales en México

2.1. Las bases que delinearon la práctica del formador en las escuelas normales rurales

Alicia Civera (2004; 2008) sugiere que las escuelas normales rurales no fueron producto solo de la iniciativa de la SEP, sino que se constituyen como consecuencia de la síntesis de procesos sociales, planteamientos pedagógicos y momentos históricos que hicieron eclosión en una época determinada; desde esta perspectiva las normales rurales se observan también como resultado de la participación activa y consciente de los formadores y los estudiantes, ellos, al final de cuentas, delinearon la formación que se desarrolla en las instituciones mencionadas.

Las escuelas normales rurales que prepararon al magisterio que atendió a la educación primaria rural, según la literatura consultada, es resultado de la activa participación de profesores rurales e intelectuales pedagogos que se curtieron en la lucha para educar al pueblo, con el fin de mejorar su condición de vida.

Tomando en cuenta lo anterior, y como síntesis de los anhelos educativos de la época posrevolucionaria, (sobre todo en la década de 1920), el Secretario de Educación Pública José Vasconcelos, se propone ensanchar el sistema escolar federal, haciendo llegar las escuelas a comunidades rurales. Es en la perspectiva de lo que debe ser la nueva escuela rural mexicana, donde se sientan las bases para prefigurar el modelo de escuela Normal Rural, el papel y las prácticas que deben caracterizar a los formadores de dichas instituciones.

Ante las experiencias educativas pasadas (a la creación de la SEP) y tomando como fuente la vivencia de educadores e intelectuales, se perfiló (lo que a la postre será un elemento central de la práctica e intervención de los formadores en la Normal

Rural) una concepción de enseñanza de carácter eminentemente práctico, con una vinculación central a la vida cotidiana del pueblo mexicano.

Así también, se empezaba a considerar que el trabajo del maestro no se circunscribiría solo al salón de clases, tenía que extenderse hacia la comunidad a través de la enseñanza de manualidades, hábitos, cuestiones de higiene y salud. Se construye entonces una nueva condición del maestro en donde se destaca su labor como actor social.

Otras de las orientaciones y concepciones que marcaron la característica de la escuela rural y que impactaron al modelo de Normal Rural, se encuentra en los diversos sentidos pedagógicos y sociales otorgados a la escuela primaria rural. En primera instancia, la escuela se funda en dos pilares fundamentales, los cuales son "la observación y la experimentación", que se convierten en un medio para desarrollar la eficacia individual y el trabajo en común; así también, se hace referencia a la cooperación de la vida escolar como medio de despertar el espíritu de fraternidad y servicio mutuo que es la preparación para un nuevo orden social.

La nueva escuela, es decir la escuela rural (y al poco tiempo la Normal Rural) se proponía como un centro permanente de experimentación pedagógica, la cual se ubicaría de ser posible en el campo, se pensaba que este espacio era para el niño un mundo de observación, de experimentación, de belleza; la experiencia personal ocupaba el primer plano, combinándose armoniosamente con el trabajo colectivo, con el fin de inculcar al niño la noción de comunidad; los programas tenían que adaptarse a las necesidades de los niños y a las características del medio; las escuelas se planteaban como mixtas; el maestro como guía; se recomendaba la supresión de castigos y recompensas; el espíritu competitivo y la rivalidad sería sustituido por la cooperación y la ayuda mutua.

En este proceso de grandes directrices que marcaron la construcción del nuevo sistema escolar, se encuentra la reformulación del plan de estudios de educación primaria de febrero de 1922. En esencia contenía principios que marcaron la actuación de los profesores y el sentido de la formación de la niñez y la juventud mexicana, se empezaba a adoptar la "pedagogía de la acción".

" La pedagogía de la acción, adoptada como política oficial por la SEP en 1923, sirvió como proyecto integrador y productivista, cuyos parámetros básicos no se modificaron". Esta pedagogía síntetisaba la crítica a la educación porfiriana, por ver-

balista, autoritaria y apartada de la vida diaria. Las escuelas de la pedagogía de la acción “ debían ser al aire libre, equipadas con jardines, talleres y campos de juegos. Los niños “aprenderían haciendo”. Esta escuela “liberadora uniria sus energias a un nuevo proyecto movilizado en torno a la bandera mexicana” (Vaughan, 2000: 51-53).

La propuesta pedagógica otorgaba a maestros y alumnos libertad de acción, suponía la preparación del niño para que participara de forma inteligente en la vida social, económica y política. A partir de este momento el saber leer, escribir y las operaciones fundamentales de las matemáticas se constituyen solamente en herramientas para pensar y expresarse.

En el debate por conformar un sistema escolar articulado a las necesidades del país y conociéndose otras experiencias educativas por el mundo, se notó que la reforma de 1922 no satisfacía los anhelos libertarios de construcción nacional y de una educación acorde a las necesidades sociales de aquel tiempo. Pronto se pusieron en marcha adaptaciones y reformulaciones con nuevos destinos pedagógicos. Es el caso de la apropiación a la realidad mexicana de los principios pedagógicos de la “escuela activa” fundada por Dewey, Decroly y Ferreire.

Numerosos maestros mexicanos encontraron en la escuela activa una respuesta a sus inquietudes y construyeron “Las bases para la organización de la escuela primaria conforme al principio de la acción”, lo cual sería aprobada por Vasconcelos para que se aplicara en las escuelas a finales de 1923.

El nuevo planteamiento educativo (retomaba esencialmente las ideas de Dewey, fundadas en la articulación entre democracia y educación) establecía que el estudiante participara desde pequeño en el gobierno de su propia escuela. Se proyectaba que cada escuela promoviera la conformación de clubes de deportes, asociaciones infantiles, estudiantinas, actividades cívicas, periódicos, entre otros, como un medio para fomentar el trabajo común y su sentido social. Cuestiones que fijaron el sentido de actividad en la formación y por lo tanto, la práctica de los formadores de las normales rurales.

La nueva pedagogía aumentaba las responsabilidades del maestro. Se ampliaba la labor al medio familiar y social de los alumnos. Acostumbrado el maestro al trabajo en el aula, poco a poco fue convirtiéndose en promotor del desarrollo de la comunidad, para finalizar como un agente del cambio social.

Otra particularidad de las normales rurales se gestó en lo que se consideraba una parte nodal del proceso educativo de las escuelas primarias rurales, las actividades relacionadas con lo agrícola.

La indicación normativa establecía que los alumnos atendieran el mayor número de tiempo las actividades de curtiduría, alfarería, encuadernación, jabonería, apicultura, confección de sombreros de palma, etcétera.

Esa nueva pedagogía,

> La pedagogía de la acción comenzó a dar frutos en el medio rural durante el gobierno del general Calles. La mayoría de los maestros rurales desconocía sus postulados, pero guiados por su intuición se enfrentaban cotidianamente a la resolución de los problemas inmediatos de la comunidad, y sin saberlo aplicaban los métodos de la escuela activa. Esto alteró sus rasgos esenciales y conformó una nueva escuela en estrecha relación con la vida de los campesinos que se echó a cuestas la irrealizable tarea de modificar no sólo sus costumbres sino las condiciones socioeconómicas del campo (Loyo, 2003: 152).

La escuela rural se ubica articulada a la comunidad rural e indígena mexicana. Se encontraba concebida como "(…) una escuela que fuese en sí misma una comunidad, escuela de la comunidad y para la comunidad" (Corona, 1963: 28). Esta idea se constituía en una perspectiva, concepción educativa-escolar, que orilló, permitió, dio sentido a un tipo de institución escolar y modelo educativo que no se reducía a los límites que imponen las cuatro paredes del aula, sino que iba a penetrar y traspasar todos los procesos del núcleo comunitario, irradiando el quehacer educador en el hogar, la alimentación, la salud, la recreación, la cultura, los procesos productivos, económicos, la organización social y la construcción de miras altas que permitieran la emancipación del pueblo.

Los objetivos planteados para esta escuela vislumbraban una atención al problema educativo rural de manera integral y se expresaban de la siguiente manera:

1.- La implementación de prácticas tendientes a la conservación de la salud y de la vida.

2.- Elevación de la ocupación habitual.

3.- Desarrollo del estado económico.

4.- Alfabetización de niños y adultos.

5.- Cultivo de sentimientos cívicos y patrióticos.

6.- Dignificación de la vida doméstica.

7.- Organización del vecindario (SEP, 1928: 20).

Poco después de la renuncia de Vasconcelos a la SEP, concluye el periodo presidencial de Obregón. Toca entonces al general Calles ocupar la presidencia (1924-1928), aun cuando en materia educativa, en lo general, siguió la misma línea de su predecesor, impulsar la escuela rural, éste le imprimió su sello particular.

Moisés Sáenz, un personaje destacado, ocupó el cargo de la SEP durante el régimen callista, con él la educación se convirtió en una empresa de gran envergadura, cuya meta final sería la integración de la nacionalidad mexicana a partir de la eliminación del mosaico racial y cultural que impedía el progreso de México.

Sáenz se propuso la expansión de la escuela al campo, cuestión que ya había emprendido Vasconcelos, pero Sáenz le imprime un matiz diferente. Como subsecretario de educación, implantó la pedagogía de la escuela activa de Jonh Dewey. La "integración entre la escuela y la vida", estaba a tono con el propósito de integración social y cultural del pueblo mexicano, que hasta este momento seguía siendo una de las prioridades de los diferentes gobernantes en turno.

Posterior a la operación de la escuela rural, y en el devenir de los años, fundamentalmente a la llegada de uno u otro grupo al poder, los objetivos de la escuela rural fueron modificándose, pero se mantuvo vigente durante largo tiempo la perspectiva y el compromiso de mantener imbricada la labor de la escuela con las comunidades, como una forma de atender sus problemas, pero sobre todo de incorporarlos al proyecto y desarrollo nacional, sin soslayar que la escuela se pensó como vehículo que permitiera hacer sumar al pueblo en la defensa y construcción del México moderno que se quería.

Es en este contexto, en la década de 1920 el modelo de escuela Normal tradicional fue desplazado por el "ruralismo". "En estos años el normalismo fue visto por algunos como contrarrevolucionario, 'una reliquia digna de ser jubilada'" (Arnaut, 1998: 58). En este periodo se profundizan las diferencias entre los maestros rurales y urbanos, dando lugar a la existencia de dos imágenes distintas del maestro: una, el poseedor del saber enciclopédico, que enseñaba en las escuelas urbanas; otra, la del promotor del desarrollo y el progreso de las comunidades, que enseñaba en la escuela rural (Rosas, 2003: 4).

Es en el proceso de construcción de la escuela rural mexicana, pero sobre todo, en la interpretación y compromiso de los formadores (de la escuela Normal Rural que

se creaba) que impulsaron una institución formadora de docentes con las siguientes características, características que empiezan a configurar el sentido de las prácticas y quehaceres de los formadores de las escuelas normales:

•La orientación de preparar a profesionales no sólo de la enseñanza de las letras, sino como agentes del desarrollo social de las comunidades rurales.

•Como resultado de las tradiciones y el debate pedagógico de la época, sin soslayar las condiciones sociales educativas, se perfiló una concepción de enseñanza de carácter eminentemente práctico, con una vinculación a la vida cotidiana de las comunidades rurales.

•La libertad de acción en la preparación escolar, elemento que promovía la participación inteligente del niño en la vida social, económica y política.

•La necesidad de ubicar a la escuela en el campo, considerado este último como espacio de experimentación, aunado a la idea de promover actividades relacionadas con lo agrícola.

2.2. Las escuelas normales rurales, "una empresa novedosa"

La revolución mexicana contenía como esencia el generar una obra educativa que llegara a todo el pueblo mexicano, que la cultura fuera centro de convivencia y recreación del mexicano. Una cuestión volvió a hacerse presente, ante dicho ideal e interés formativo nacional, la carencia de recursos humanos formados para alcanzar dicho propósito.

Se pensaba en una escuela en la que

> no solo se enseñara a leer, contar y escribir, si no que se llevara a cabo un programa integral que penetrara a los poblados. Por medio de dicho programa se queria una transformación radical consistente en mejorar hogares, como tambien mejorar los métodos de trabajo, lo relativo a la salud y el ambiente espiritual (Galván, 1996: 2).

No hay que olvidar que la herencia de infraestructura educativa del porfiriato era en extremo pobre, raquítica y en algunas regiones del país inexistente, lo que provocó que al implementarse las escuelas primarias rurales estas fueran atendidas por muchos maestros improvisados, hombres y mujeres que se convirtieron a maestros, ensalzados al fragor del discurso y la acción revolucionaria de la época. Personajes que se comprometían con la labor educativa revolucionaria, teniendo solo como antecedente de formación profesional algunos mínimos estudios, en virtud que muchos

ni siquiera habían terminado su instrucción primaria, sabían leer y escribir, con eso se hacían maestros rurales.

Un factor los beneficiaba para emprender la tarea educativa, el conocimiento de la región, por lo que regularmente se convertían en maestros de sus propias comunidades o de zonas que conocían, eran de los pocos privilegiados al haber recibido algún proceso alfabetizador.

Fue un ejército de hombres y mujeres relacionados con el medio rural, que conocían la realidad del campo y de los indígenas, a los cuales movía el deseo de contribuir en la redención del pueblo mexicano, que además habían entendido el llamado de la nación para construir un país mejor.

Las necesidades y penurias del pueblo, hicieron de fácil introducción y comprension las intenciones de la "nueva educación", Isidro Castillo señala que "el admirable desarrollo de la enseñanza rural elemental, se produjo, en gran parte, gracias a que dicha enseñanza recibió una ayuda eficaz y entusiasta por parte de la iniciativa comunal de las regiones en que se fueron fundando escuelas rurales" (1965:296).

Lo que les permitió identicarse con la causa revolucionaria, es que "los maestros rurales, hombres y mujeres, tenían algunos antecedentes comunes de clase media modesta, predominantemente rural pero a veces urbana". Por su origen, penurias y necesidades compartieron inmediatamente "el entusiasmo de la SEP por el progreso, la modernidad y el patriotismo". Muchos de ellos se habían nutrido en la incipiente cultura civica liberal del período prerevolucionario. La preparación que les generó el fraguarse en la lucha cotidiana de las comunidades y el campo, les llevó a que "se forjaran una fé comunitaria, mística en su misión revolucionaria.

Los maestros necesitaban esta fé porque carecían de muchas otras cosas" (Vaughan, 2000:28).

Para que funcionara la nueva escuela rural y alcanzara con mayor eficacia su propósito social, el nuevo estado revolucionario se planteó la fundación de una institución concreta, especializada y con determinaciones específicas que se encargara de la formación de los maestros rurales, de esto se derivó la creación de la escuela Normal Rural.

En la construcción de esta escuela

> El gobierno impulsó una amplia política cultural dentro de la cual dio un lugar especial a intelectuales y maestros de clases medias de la ciudad de México y ciudades de pro-

> vincia. Ellos retomaron ideas de la educación racionalista de Francisco Ferrer Guardia -de origen anarquista- de John Dewey y el pragmatismo norteamericano -pensando desde una sociedad urbana e industrial. Y de la educación proletaria- de la revolución soviética, para construir la escuela rural mexicana (Civera, 2004:3).

Esta institución surgió con el fin exclusivo de formar maestros que atendieran únicamente a las escuelas primarias de las zonas rurales del país, con lo que se lograría el propósito revolucionario de coadyuvar en el mejoramiento cultural, económico y social del campesino.

La Escuela Normal Rural era llamada a responder a los cambios pedagógicos y a la nueva orientación de la educación rural. Lauro Aguirre, pedagogo de la época, sugería establecer escuelas normales fuera de las ciudades, en lugares con suficiente espacio; señalaba la necesidad de convertir dichas escuelas en centros coeducativos para la formación de maestros de educación primaria, rural y técnica.

La formación de los maestros rurales se llevaría a cabo en escuelas normales rurales, en estas instituciones encontrarían los elementos que permitirían generar el sentido dado a la participación del maestro rural en la idea de nación que se construía. Se tiene información que la primera Normal Rural fue establecida en 1921 en La Piedad, Michoacán (Loyo, 2003: 191). Max H. Miñano documenta que entre 1922 y 1925 se crearon este tipo de escuelas en varios estados con el fin de

> preparar maestros para las escuelas de las pequeñas comunidades y de los centros indígenas, mejorar cultural y profesionalmente a los maestros en servicio, e incorporar a las pequeñas comunidades de las zonas marginadas, al progreso general del país, mediante trabajos de extensión educativa (Miñano, 1945: 23).

Se empiezan a crear escuelas normales rurales en lugares muy específicos, pero todas en el campo. No se crean edificios para tales escuelas, fueron ubicadas en ex-haciendas, en los espacios de antiguas estaciones agrícolas experimentales. Se intentaba que estas nuevas escuelas contaran con hectáreas para la labor agrícola, espacios para la cría de animales domésticos, también de espacios para talleres de oficios y pequeñas industrias.

El promotor de estas escuelas fue Jesús Romero Flores, director del Departamento de Educación Pública en Michoacán (donde más se impulsaron), gracias a su iniciativa y a instancias del gobierno federal se creó la primera Normal Rural Federal, ubicada en Tacámbaro, Michoacán, el 22 de mayo de 1922.

A partir de La Piedad y Tacámbaro se fundaron otras escuelas normales en distintos lugares del país (también denominadas escuelas normales regionales) como las de “Molango (Estado de Hidalgo), Atlixco, Tehuacán y Huauchinango (Estado de Puebla), Ciudad Hidalgo y Uruapan (Estado de Michoacán) y Juchitán del Istmo (Estado de Oaxaca). La mayoría de estos planteles, que funcionaron rudimentariamente, dependieron de los gobiernos de los estados” (1945: 22-23).

La creación de estas escuelas normales, estuvo marcada por la incertidumbre. Se constituían en una experiencia novedosa, en tanto estas escuelas nacieron sin un programa oficial de estudios bien determinado.

> Era explicable que esto sucediera, puesto que desde un principio el programa de estas escuelas se apartó de los objetivos y prácticas tradicionales y se adoptó como idea fundamental que dicho programa debía ser rural, en el sentido más real de la expresión, para responder a una situación real también, y que debía surgir de abajo en lugar de ser impuesto desde arriba, a fin de preparar un nuevo tipo de maestro, en vez de un maestro preparado conforme a las prácticas tradicionales (Castillo, 1965: 301-302).

Por la razón antes expuesta, en sus inicios estas instituciones tuvieron un carácter eminentemente experimental en todo su proceso de constitución (programas, actividades, métodos y organización).

> Había muy pocos precedentes sobre la organización del trabajo de estas nuevas escuelas, y todavía menos en cuanto al contenido de los estudios necesarios para formar a los maestros rurales. En estas condiciones se determinó establecer los primeros planteles, por vía de ensayo, poniéndolos bajo la dirección de personas seleccionadas en cuanto a su visión y preparación, que pudieran desarrollar los detalles de organización y desarrollo a la luz de experiencias válidas, obtenidas en el trabajo mismo (1965: 302).

En este tipo de instituciones se enseñaría en dos años de estudio los conocimientos culturales y técnicos que eran fundamentales para desempeñar las funciones del nuevo docente en las comunidades rurales de la nación mexicana.

La primera Normal Rural Federal tuvo como uno de sus directores a Isidro Castillo. Inició sin internado, con dramáticas carencias y pocos formadores.

Estos formadores, refiere Civera, negaban desde un principio, como tónica de la concepción que circunscribía la Normal Rural en su origen, el valor de las teorías pedagógicas, aunque innegablemente partían de las concepciones y tradiciones con las que se formaron en las escuelas normales de procedencia para generar su práctica educativa en las normales rurales que veían nacer. Estos primeros formadores,

herederos de la construcción educativa nacional del siglo XIX, habían aprendido de las ideas de Froebel, Herbart, Pestalozzi, Montessori y "otras pedagogías centradas en el niño, querían eliminar 'el verbalismo', 'la educación libresca y erudita', los métodos disciplinarios autoritarios, para proporcionar una educación apegada a la vida, que tomara en cuenta los intereses y las necesidades de los estudiantes" (2004: 5).

En la idea de la escuela rural mexicana y en las intenciones que dieron origen a las normales rurales, los normalistas de Tacámbaro pronto se empezaron a involucrar en los procesos productivos cotidianos de las comunidades, los asesoraban en la siembra de hortalizas, en la construcción de corrales, promoviendo y organizando festejos comunitarios, actividades artísticas y cívicas.

Para Moisés Sáenz las normales rurales deberían de profundizar su relación con la comunidad, surgir del vínculo escuela-trabajo.

> Que la inspiración se había encontrado en el trabajo, lo testimonia una declaración hecha por el maestro Sáenz, en ocasion de su visita a la escuela de Tacámbaro la más antigua del sistema. Decía el referido maestro que todo el sentido de la labor creadora de este plantel se resumía en la inscripción de un cartel colocado en uno de los salones: no mas pedagogismos, si no más inspiraciones de la vida. Las necesidades del pueblo son los fines de la educación (Castillo, 1965: 302).

En los primeros años de funcionamiento de las normales rurales los directores podían promover a los alumnos a grados superiores " a fin de acelerar en esta forma, un tanto irregular, la salida de maestros mejor preparados que los que prestaban sus servicios de buena voluntad, y que sólo tenían estudios primarios, en su mayor parte incompletos" (Miñano, 1945: 23).

Las pocas normales rurales que se crearon en los primeros años de la década de 1920, no se daban abasto ante la demanda de maestros rurales, un dato es más que revelador "De los 3440 maestros rurales en 1927, solo 101 eran normalistas" (Tejera, 1963: 44).

Al final de la década (1928) funcionaban la de Tixtla, Guerrero; Actopan, Hidalgo; Erongaricuaro, Michoacán; Oaxtepec, Morelos; San Antonio de la Cal, Oaxaca; Izucar de Matamoros, Puebla; San Juan del Rio, Querétaro; Rio Verde, San Luis Potosí; Xocoyucan, Tlaxcala y La Paz, Baja California.

Para Miñano de 1922 a 1925 se cumple una etapa histórica del normalismo rural mexicano que para algunos es de ensayos y tanteos. Es un período en que a los directores de dichas escuelas se les permitió la elaboración de sus planes y pro-

gramas de estudio “que se diferenciaban entre sí solamente por la circunstancia del conocimiento, más no por su esencia que era igual en todos los casos” (1945: 23).

Continuando con Miñano, este período[1] lo caracteriza y define como de organización del normalismo rural marcado por la “incertidumbre”. Período de construcción, sin tener un conocimiento exacto de la ruta y procesos que se debería de seguir.

Pero es hasta el año de 1926 (segunda etapa) cuando se genera un proceso intenso de definición de lo que debería ser la escuela Normal Rural mexicana. En este año la SEP expide el “Reglamento para las Escuelas Normales Regionales de la República”. Aunado a este reglamento, en 1927 dichas instituciones pasan a depender de la Dirección de Misiones Culturales.

Antes de estas disposiciones reglamentarias y de adscripción, las escuelas normales rurales existentes funcionaban cada una de manera independiente, no había un criterio unificador. Por ejemplo, antes de 1927, algunas de estas escuelas dependían del Departamento de Escuelas Rurales, en tanto que las restantes dependían del Departamento de Primarias.

Con la adscripción a Misiones Culturales, la tendencia de su labor se unificó. Se definió un plan de estudios de cuatro semestres, al primero se le denominó curso complementario y pre-vocacional. Para 1927 la SEP, dio a conocer las bases que establecieron la organización, el plan de estudios y el funcionamiento de las escuelas normales rurales.

A partir de este momento, la orientación unificada de las normales rurales se concentró en preparar a un nuevo grupo de maestros, especialmente capacitados para colaborar como mentores, líderes y agentes desinteresados de las comunidades rurales, labor que se complementaba con la perspectiva de procurar el mejoramiento cultural de los maestros en servicio de la región e integrar a la gente adulta de las comunidades al progreso cultural, económico y social de la nación. La escuela recuperaba la idea original de conformar una institución al servicio de la comunidad. Se contaba ya con internado y a los alumnos se les proporcionaba un apoyo de 50 centavos.

[1] El autor en mención refiere seis etapas del normalismo rural mexicano y que va de 1922 con la fundación de Tacámbaro hasta el año de 1942 cuando la SEP convocó a directores de las normales del país, para que se reformularan y construyera un solo plan de estudios para las normales, ya sean urbanas o rurales. En lo subsiguiente las etapas son referencia a Miñano (1945), aunque también se considera lo planteado en la antología de Bravo (1987), quien hace referencia a las seis etapas, pero por la fecha de publicación considero que es en seguimiento al texto de Miñano.

> Los internos atendían el aseo de los dormitorios y del comedor, y los externos se dedicaban por turnos a la biblioteca, a los salones de clase y a los talleres. Sus actividades extraescolares, reuniones sabatinas para leer y comentar la prensa, discutir problemas e intercambiar experiencias, fueron imitadas por otras escuelas (Loyo, 2003: 193).

La Normal Rural se empezó a organizar como una familia. En donde los alumnos ayudaban a sus maestros a construir los salones, mesa bancos y demás objetos que requerían para el funcionamiento y la formación en la institución normalista. Civera refiere que también los acompañaban "(…) cuando organizaban fiestas cívicas, daban pláticas de higiene y enseñaban a leer y escribir a los adultos en los pueblos y rancherías" (2004: 5).

El trabajo en las escuelas normales rurales se empezó a guiar en función del objeto por las que fueron creadas, a decir por

> La preparación, por medio de cursos regulares, de maestros para las escuelas de las pequeñas comunidades y de los centros indígenas.
>
> El mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio de la región en que la escuela funcione, por medio de los cursos temporales de vacaciones.
>
> La incorporación de las pequeñas comunidades de la misma región al progreso general del país, mediante los trabajos de extensión educativa que al efecto esas instituciones realicen (Miñano, 1945: 53).

Los formadores de las escuelas normales rurales podían establecer ciertas características al programa de estudio después del primer semestre. Dicha determinación se consideraba en función de las condiciones y características contextuales de la escuela.

No hay que olvidar que las normales rurales se establecieron en antiguas casonas o haciendas, espacios ajenos a la idea de un plantel educativo, pero que sirvieron para dar inicio a su servicio de formación. Sin recursos ni materiales, maestros y alumnos dedicaban bastante tiempo en acondicionar o reparar lo que se podía para realizar las actividades educativas. El compromiso asumido para construir la escuela, para la definición de una forma particular de entender y promover la formación, no se vio reflejada (al fin de la década que vio nacer estas escuelas) en los resultados que los formadores de las normales rurales deseaban.[2]

---

[2] "Las relaciones con los vecinos eran difíciles por la postura del gobierno en contra de la iglesia, independientemente de que ésta fuera compartida o no por los maestros. Por la falta de recursos y de

Esos primeros años se convirtieron en una etapa de edificación de la institución normalista. Fue una construcción en el más amplio sentido del término, realizada regularmente con sus limitados recursos, y llevada a cabo por la propia comunidad escolar.

Muchas de esas primeras escuelas sobrevivieron gracias al entusiasmo y perseverancia de maestros y alumnos, había quienes desertaban, pues no lograban soportar las incomodidades e incluso las condiciones insalubres de subsistencia, era regular que los alumnos durmieran en el piso, con alimentación escasa y trabajo arduo. Los alumnos tenían que trabajar en el campo, lavar la loza y la ropa propia.

la creación de las normales rurales era una necesidad y se veía con buenos ojos, en virtud de que este proyecto

> apoyaría la capacitación de los campesinos, su incorporación a la cultura avanzada, y sobre todo, colabolaría a contrarrestar la influencia de la iglesia generando fidelidades a la nación y desde luego a la Revolución, pero el gobierno federal les proporcionó muy poco presupuesto. Las escuelas sobrevivieron por el empeño de los maestros que invirtieron buena parte de su tiempo en buscar apoyos locales y regionales, en aprender ellos mismos oficios rurales y en generar un ambiente de confianza en los pueblos vecinos (Civera, 2004:5).

Las escuelas eran co-educativas, trabajaban con el método de la demostración. A pesar de las dificultades, en poco tiempo se convirtieron en centros importantes de actividades educativas, sociales y culturales. Las normales rurales se empezaron a caracterizar por su trabajo en la comunidad, ya sea para dar una plática, instalar una biblioteca, organizar una pequeña reunión o incluso llevar a cabo obras materiales.

La orientación pedagógica se circunscribía en el trabajo práctico, hacer que los alumnos vivenciaran la formación. Dejaron a un lado el verbalismo.

Requería de los formadores una dinámica de interpretar y diseñar el quehacer en la institución, en función de que no había una norma o plan que indicara las tareas a realizar, pero además por las condiciones mismas de las escuelas, que exigían del formador creatividad, o, en todo caso, adaptación de lo institucional a la realidad escolar.

La presencia del formador no se circunscribía al aula, traspasaba ese espacio en tiempo y actividad. Era una labor de todo el día en diversas actividades. Los for-

maestros preparados, en algunas escuelas la enseñanza agrícola y de oficios apenas comenzaba y había maestros que dictaban apuntes a los estudiantes sin poder evitar el 'verbalismo'" (Civera, 2004: 6).

madores, por las circunstancias en que se encontraban laborando, por la experiencia misma, por considerar de gran valía el modelo de escuela que estaban edificando, asumieron con empeño y dedicación la tarea en las escuelas normales rurales.

Los formadores estaban participando de una actividad dictado por el compromiso de formar a un profesor para educación primaria capaz de integrarse y apoyar en su desarrollo a las comunidades rurales. Es indudable que este era el comienzo, pero ya se empezaban a perfilar las características de las normales rurales y con ello, la actividad del formador. Características dadas por el origen de los formadores, las condiciones históricas y las de las escuelas.

Pasado algún tiempo, el gobierno construyó una estrategia de atención al campo que no sólo comprendía la preparación de "Técnicos especialistas" en la docencia rural a través de las normales rurales, sino que la estrategia comprendía la atención en los ramos de la agricultura y la ganadería, a través de las Escuelas Centrales Agrícolas.[3] Estas escuelas ofrecían formación elemental en el ámbito agrícola, fue uno de los mejores ejemplos de cómo el régimen callista intentó vincular la educación con el desarrollo económico. El primer plantel que se fundó fue el de La Huerta, Michoacán, en 1925, que dependía de la Secretaría de Agricultura.[4]

El propósito de esta escuela se sintetizaba en la idea de "(…) capacitar expertos agrícolas altamente calificados que al regresar a sus poblados, darían ejemplo y consejos, para ayudar a sus conciudadanos." (Raby, 1974: 25).

Narciso Bassols asumió el cargo de Secretario de Educación Pública, con él una nueva mirada del contenido y fines de la educación nacional. La posición que asumió en torno a la escuela era que solo sería útil si se convertía en una palanca para el desarrollo económico. Bassols consideraba que la escuela debería promover aptitudes de producción y dar nuevos métodos de trabajo que potencializaran a las comunidades hacia un nuevo orden económico (Civera, 2004: 6; Loyo, 2010: 179-181).

---

[3] "Las Centrales Agrícolas estaban planeadas como centros de desarrollo regional. Oficialmente se les definía como 'órganos centrales regionales de edificación de una civilización campesina' y se estipulaba que serían financiadas por bancos agrícolas ejidales, ubicadas en las mismas zonas donde se encontraban las escuelas" (Memoria; citado por Loyo, 2003: 318).

[4] Calles participó personalmente en la elección de las fincas donde habrían de instalarse las centrales. Acompañado de un grupo de expertos, entre ellos el secretario de Agricultura y Fomento, Luis L. León, recorrió varias haciendas y seleccionó las mejores y las más bellas; en Durango, la de Santa Lucía; en Michoacán, La Huerta; en Guanajuato, la de Roque; en Hidalgo en el municipio de Actopan, el Mexe (La Araña)" (2003: 319).

Esta situación le permitió entender que no bastaba que el maestro rural tuviera una formación académica y pedagógica suficiente, sino que también eran indispensables conocimientos agropecuarios que lo convirtieran en un verdadero consejero, guía de su comunidad.

Como resultado de esta visión, se concretó la fusión de las escuelas normales rurales y las Escuelas Centrales Agrícolas; se articuló la experiencia en la formación de técnicos de la docencia rural, con la experiencia en la formación de especialistas agrícolas.

Este período es el de la tercera etapa, que comprende de 1932 a 1936. Es un período al que se le considera de avanzada en la organización de las normales rurales.

El planteamiento oficial de la fusión de dichas escuelas se expresó de la siguiente manera:

> Claro está que si éste –el maestro rural- ha de ir al campo para dirigir una escuela que ha de desempeñar las causas del campo (…) ningún antecedente mejor para quienes han de estudiar la carrera de magisterio rural que haber pasado antes por una escuela elemental agrícola, como lo son las centrales (Tejera, 1963: 84).

La fusión de las Escuelas Centrales Agrícolas y de las Escuelas Normales Rurales en 1933, dio origen a un nuevo tipo de instituciones: las Escuelas Regionales Campesinas. Se les dio este nombre por cuanto se pretendía que así la enseñanza agrícola, ganadera o industrial, como la enseñanza Normal, tuvieran siempre en cuenta las condiciones regionales donde había de funcionar la escuela, muy distintas y variables en las diferentes zonas del país. Para el año de 1933 solo dos Escuelas Regionales Campesinas fueron organizadas: la del Estado de Hidalgo, con la fusión de la Central Agrícola de El Mexe y la Normal Rural de Actopan; la del Estado de Michoacán, con la fusión de la Central Agrícola de la Huerta y la Normal Rural de Erongarícuaro (Miñano, 1945: 32). En los años inmediatos siguientes, ya en pleno período cardenista y en el marco de la educación socialista, todas las Centrales Agrícolas y Normales Rurales llegaron a ser Regionales Campesinas, además se fundaron otras.

La fusión de estas instituciónes estuvo mediada por los resultados de la rigurosa evaluación a que fueron sometidos las Centrales Agrícolas, y en donde afloraron todas sus limitaciones, pero también

> Es posible que en esta reorganización intervinieran otros factores: los alumnos de las centrales se volvían cada vez más críticos y denunciaban los abusos constantes de los directores. Se quejaban de que les enviaban profesores sin título, impreparados, y políticos sin trabajo que les robaban su tiempo "irreparable"; que desconocían "el engranaje", dejaban perder las cosechas, la leche u otros productos, y disponían de los fondos para banquetes y comelitonas. Pero fundamentalmente, los alumnos, con el apoyo del presidente, comenzaron a organizarse en sociedades cooperativas y a exigir tierras (…) Había razones más pragmáticas: poner un alto a los constantes desmanes de algunos directores que se beneficiaban del trabajo de los alumnos, y que paulatinamente convirtieron las escuelas en empresas agrícolas que arrendaban las tierras a los campesinos de la región, en su propio beneficio, desvirtuando así totalmente los objetivos de la institución (Loyo, 2003: 324-325).

En las Regionales Campesinas[5] se impartía la formación en el ámbito agrícola y educación Normal, proceso que duraba tres años de estudio; los dos primeros años se capacitaba de práctico agrícola al futuro maestro rural, en el tercer año el estudiante se dedicaba exclusivamente a la preparación docente.

En lo que corresponde a la sección agrícola se cursaban las materias de lengua nacional, aritmética, geometría, industrias rurales, oficios rurales, ciencias sociales, dibujo y artes populares, canto y música, educación física, economía doméstica, mecánica aplicada, economía y legislación rurales, higiene, contabilidad rural, aprovechamiento y conservación de las riquezas naturales, construcciones rurales. En lo que era la sección Normal se cursaba las materias de preparación y organización del material didáctico, psicología educativa, principios de educación rural, estudio y mejoramiento de la vida rural, puericultura, organización y administración de escuelas rurales, métodos de enseñanza, orientación socialista y legislación obrera. Hasta 1939, las Regionales Campesinas se rigieron con un plan de estudios de tres años, en 1940 se puso en vigor un plan de estudios de cuatro años.

Para finales de la década de 1930 se habían inaugurado 35 Escuelas Regionales Campesinas. Un elemento caracterizó su desarrollo durante esta época, el trabajo impulsado mediante la "enseñanza práctica" (soslayando la escuela de la acción) y el cooperativismo. La aplicación de una u otra estaba dada por la consolidación de la tradición que originó la Normal Rural, por una intención de profundizar la formación y por necesidad. Las tres cuestiones se conjugaban en la medida de que había que

[5] En la Escuela Regional Campesina se pretendía reunir la orientación más social y cultural de los maestros de las escuelas normales rurales, con la perspectiva más programática de los ingenieros agrícolas de las Centrales Agrícolas, quienes depositaban en la técnica la capacidad de elevar la productividad" (Civera, 2004: 7).

mantener el funcionamiento de la escuela. Las escuelas nuevas o con ya algunos años, siempre tenían carencias y fuertes necesidades, tanto para mantener a los alumnos en el servicio asistencial como en la actividad formativa, y por lo tanto los alumnos se veían involucrados en todo. El principio de cooperación impulsado al interior de la escuela, se desbordaba a las comunidades, tanto para coadyuvar en el desarrollo de las mismas como para subsanar sus carencias.

Bajo el principio de la enseñanza práctica todo en la escuela regional era motivo de aprendizaje, la lógica era aprender haciéndolo, la prioridad en la práctica dejaba "poco tiempo para las materias académicas"; con el cooperativismo se "pretendía fortalecer los lazos de confraternidad, justicia, igualdad y solidaridad" (2004: 8).

Estas actividades que desarrollaban los formadores, se construían en el proceso mismo, eran novedosas, innovadoras, se iban definiendo como resultado de las mismas intenciones y concepciones (se conjugaba el interés redentor contenido en ese grupo de intelectuales forjados en años de práctica educativa-social-revolucionaria, que en ese momento se asumían como formadores) que se definían en la práctica cotidiana, en el proyecto de escuela y sociedad en que creían.

Civera refiere que estas cuestiones innovadoras convivieron con viejas tradiciones difíciles de desarraigar

> por falta de preparación de los maestros, de recursos y de tiempo. Algunos maestros enseñaban historia y geografía dictando notas o poniendo a los estudiantes a copiar textos como las biografías de hombres ilustres o los materiales impresos que enviaba la Secretaría de Educación Pública. No faltaron los maestros que en las clases de demostración con niños de las escuelas más cercanas, trabajaban el mismo tema, con las mismas actividades, año tras año (2004:8).

Finalizando la tercera etapa, y definiéndose la subsiguiente se da el proceso de reforma al Artículo Tercero Constitucional, el cual estipuló que la educación que imparta el Estado será socialista, generadora, en los estudiantes, de un concepto nacional y exacto del universo.

Ya para esta etapa se había llevado a cabo la reforma al Artículo Tercero Constitucional. En 1934 se estipulo que la educación que imparta el Estado sería socialista, y generando en los estudiantes un concepto nacional y exacto del universo.

> El discurso de la educación socialista no era desconocido en las escuelas regionales campesinas en las que muchos de sus maestros eran simpatizantes del Partido Comunista. Además era un discurso que una vez más daba coherencia a las actividades que

> maestros y estudiantes venían realizando dentro de los internados y con las rancherías y pueblos vecinos desde tiempos atrás. Con la educación socialista se acentuó el sentido de servicio de los estudiantes-maestros

los cuales por su origen de clase, y entendiendo y conociendo las características del sistema social que los agobiaba y laceraba, con ayuda del proceso formativo en que participaban, debería llevar a convertirlos en los lideres "(…) que, siendo poseedores de la 'verdad' brindada por el materialismo histórico, debían encabezar una revolución moral que rehabilitara a los campesinos, sustituyendo el individualismo por la solidaridad y el cooperativismo (2004: 8).

El planteamiento de la educación socialista y su característica emancipadora, no fue considerada como conflictiva con la tradición que de una u otra forma permeaba a los formadores y que venía desde el siglo XIX. Incluso, el postulado socialista fue sobrepuesto sin mayor problema a aquellas intenciones modernizadoras, homogeneizadoras e integradoras de la tradición educativa de dicho siglo. Continuando con Civera, el puente entre ambos proyectos fue el cooperativismo.

El cambio que introdujo la educación socialista a las Escuelas Regionales Campesinas se dio en el gobierno escolar, la organización política de maestros y la de los alumnos. Ya desde los inicios del normalismo rural en la década de 1920

> algunas escuelas por iniciativa propia fueron experimentando autogobiernos. Ello fue fomentado por la misma Secretaría de Educación Pública (…) Los estudiantes debían en un futuro convertirse en líderes de las comunidades y por lo tanto debían aprender a manejar la autoridad participando en el gobierno escolar (2004: 9).

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

El gobierno escolar y la organización política marcaron las características de las regionales campesinas, pero sobre todo definiría el rumbo y trayectoria de las normales rurales, dándoles particular presencia en el contexto de las instituciones formadoras de maestros en México (y de las instituciones educativas en el país). Cuestiones que aunadas al origen de los alumnos, los procesos que se instituyeron para la forma-

ción de los futuros docentes, los problemas y necesidades que empezaron a atender y resolver (tanto internos como externos), configurarían una tradición al interior de dichas escuelas. Todo lo anterior no tendría sentido de explicación, si no se considera que a los formadores de las centrales agrícolas (y posteriores normales rurales) los motivaba la vocación, el compromiso y la buena voluntad; para dichos trabajadores de la educación estar colaborando en una regional campesina representaba dedicación de tiempo completo y con poco reconocimiento; para esta época era común (por las carencias y las necesidades –todo indica que no importaba que "no hubiera", lo importante era formar con lo que si existía-) que "las cargas de trabajo, (…) para maestros (…) eran excesivas. Los sueldos eran bajos y solían atrasarse." (2004: 10).

En esta época, posterior a 1934, la organización política de maestros y alumnos fue consolidándose. Los formadores fueron asumiendo una posición política que los llevó a participar en agrupaciones magisteriales; los alumnos con el apoyo y directriz de más de un formador, iniciaron una trayectoria de lucha encaminada a plantear mejoras al presupuesto, más formadores y a coadyuvar en la lucha de los movimientos sociales del país. Como resultado de este proceso, como referente de consolidación de la formación revolucionaria que la permeaba, pero sobre todo, como la esencia critica del modelo educativo, se constituyó la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM).[6]

La cuarta etapa en el desarrollo de las normales rurales va de 1936 a 1941. En esta etapa, todas estas escuelas se convirtieron en Escuelas Regionales Campesinas. Hasta 1939 se rigieron con un plan de 3 años, en 1940 se puso en vigor un plan de estudios de 4 años, estas escuelas se dotaron de suficiente personal para proporcionar previamente de práctica agrícola al futuro maestro rural.

> Para las Regionales Campesinas es una etapa compleja, sobre todo en los últimos años del régimen cardenista. Etapa caracterizada por los recortes presupuestales, lo que provocó fuertes descontentos y parálisis en los procesos de formación en dichas instituciones.
>
> Los talleres de oficios permanecían cerrados durante meses por falta de personal que los atendiera, o de materiales para trabajar. Los alumnos carecían de ropa, cobijas y camas, la alimentación era precaria y cundían las epidemias sin que se pudiera dar medicinas a los enfermos. Los estudiantes de todos los planteles, (…) se fueron a la huelga en 1940. Exigían lo mismo de siempre y dejar de ser tratados como estudiantes de segunda (Civera, 2004: 11; 2008: 267).

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

Para el año de 1940 se genera el cambio de Presidente y concomitantemente de visión y perspectiva del desarrollo nacional. Llega a la presidencia de la República Manuel Ávila Camacho, y con él la idea de una escuela democrática y de la unidad. En las normales rurales se daría atención unisexual, se limitaría el autogobierno y el cooperativismo, se redujeron sus tierras y personal.

En la quinta etapa, corresponde al año de 1941, las Regionales Campesinas dejaron de funcionar, se convirtieron en Escuelas Prácticas de Agricultura (que pasaron a depender del Departamento de Enseñanza Agrícola) y nuevamente en normales rurales que dependerían del nuevo Departamento de Estudios Pedagógicos.

La sexta etapa refiere al año de 1942, en ese año se realizó un congreso de directores de normales (convocado por la SEP) de la que se desprendió la concepción de que no debería existir distinción entre las instituciones normalistas (dígase urbana o rural). Se recomendaba que las escuelas contaran con personal idóneo (sobre todo las rurales) "(…) toda vez que, a más de una labor educativa general y humana, el maestro rural ha de atender la especial forma de vida campesina cuya evolución es de exigencia para el país" (Miñano, 1945: 40-41). El elemento que caracteriza esta etapa sería la disposición de un "(…) plan de estudios nuevo que era igual al de las escuelas urbanas, con más materias académicas, dejando atrás el anhelo de que la enseñanza fuera práctica y el discurso socialista" (Civera, 2004: 10-11; 2008: 317).

Estos son algunos de los rasgos que caracterizaron la configuración del quehacer de los formadores que en las normales rurales colaboraron. Un modelo de escuela que se construyó como resultado de la intención de educadores por generar educación para la gente de las comunidades rurales. Pero indudablemente, la esencia ideológica y la definición de prácticas de los formadores está dada por la situación crítica de las instituciones, como por la necesaria participación de los formadores en el debate y en la actividad político-magisterial, tanto para defender su centro de trabajo, la mejora de las condiciones laborales, finalmente, porque promovían la conformación de una sociedad justa e igualitaria.

La presencia y la práctica de los formadores se fueron configurando y tomaron cauces según la circunstancia histórica y las condiciones de las instituciones escolares. Existen elementos de esas prácticas que se enraizaron, como este carácter más práctico que de teorización, el sentido comprometido y tenaz en la labor educativa, manifestado en el tiempo de dedicación y la diversidad de tareas, el asumir como

una familia a la comunidad escolar, el trato y cuidado a los estudiantes considerando su condición de clase, el asumir un discurso tendiente a ensalzar la obra educativa y social generada a partir de la revolución mexicana. Esas prácticas caracterizaron a los formadores en lo general, es muy probable que en la diversidad de sujetos y en diferentes tiempos adquirieran diferentes matices, pero estas serían las características de las escuelas normales rurales: escuela con atención a gente de condición pobre, que las preparaban para ir a las comunidades rurales; internados y escuelas con una gran actividad cultural, deportiva y política, donde los formadores estaban permanentemente presentes para formar a profesores de educación primaria con una perspectiva social-comprometida.

Este fue el contexto bajo el cual se fundó en 1931 la escuela Normal Rural en Chiapas. Contexto que marcó a la institución y las particularidades de los formadores. El siguiente capítulo pretende mostrar esos elementos que se recuperan de la tradición de las normales rurales ya instituidas, por lo tanto se pretende mostrar los *sentidos de magisterio* que se configuraron, qué de esos sentidos se sedimentó y transitó a lo que sería la ENRM.

CAPÍTULO III
La configuración de los formadores durante la primera época de la Normal Rural en Chiapas

3.1. ENR de Cerro Hueco. Bases para la configuración de la Escuela Normal Rural en Chiapas

Estudiantes en la ENR de Cerro Hueco. Sin fecha.

La ENR de "Cerro Hueco" se fundó el 24 de febrero de 1931.[1] El 14 de enero de 1931 se publicó en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Chiapas, que la Honorable XXXIII legislatura dirigió al gobernador el decreto número 1, otorgando facultades al "Ejecutivo del Estado para celebrar contrato con la Secretaría de Educación Pública para la creación de la Escuela Normal Rural, apegándose a las conclusiones aprobadas en la Asamblea Nacional de Educación y haga a la vez formal entrega del edificio de "CERRO HUECO" a la

[1] Desde el mes de enero se empezó a contratar a los formadores de la institución. Al menos al día 16 de dicho mes y año, ya se había presentado alguno para recibir órdenes e indicaciones de la encomienda a desarrollar en la nueva escuela. De lo anterior da cuenta el oficio de nombramiento y de presentación del profesor Mario Araujo: Oficio 250. "Se le comunica nombramiento". 13 de enero de 1931. Firma el Jefe de las Misiones Culturales, J. Guadalupe Nájera. Oficio sin número y sin asunto. 3 de enero de 1931. Firma el profesor Mario Araujo R. AHSEP. SEP. Departamento de Escuelas Rurales. Serie: Escuelas Rurales Federales.

misma Secretaría, a condición de que dicha propiedad sea utilizada exclusivamente para la instalación de la referida Escuela Normal Rural."[2]

La ENR de Cerro Hueco[3] fue ubicada en un medio rural precisamente en el cerro del mismo nombre, a una distancia de 4 km. de Tuxtla Gutiérrez, capital del estado de Chiapas, entidad considerada rural casi en su totalidad, con grandes carencias en comunicaciones y transportes que dificultaban su progreso.

Existen diferentes estudios que hacen referencia al atraso y aislamiento en que se ha mantenido al estado de Chiapas. En el siglo anterior a la Revolución mexicana, como en el siglo en que se desarrolló tal Revolución, los problemas habían sido agobiantes y lacerantes para gran parte de su población, por eso no es gratuito cuando se señala que

> en el Sureste de la República fue posible mantener, quizá por su aislamiento, el más riguroso sistema feudal o medieval, hasta fechas recientes. En México poco se sabe de la tremenda realidad que los campesinos desheredados vivieron en el Sureste hasta los primeros años de la revolución, porque se carece de literatura al respecto, como si los escritores sintieran rubor de exhibir tan anacrónico e inhumano estado de cosas (T. de la Peña, 1951: 354).

Cerro Hueco funcionó como internado mixto y tenía como objeto "crear nuevos hábitos y formas de vida en los alumnos", por lo que tanto éstos como los formadores dedicaban todo su tiempo en la escuela a mejorar su preparación. Las labores se iniciaban a las 5 de la mañana terminando a las 21:30 horas, de lunes a sábado, la distribución de actividades se determinaba en función del grado de estudio y el grupo.

En 1933 el horario de actividades para el curso preparatorio[4] hace notar la amplia carga de actividades escolares en la institución, pero la mayoría tenía que ver con la formación para los talleres, de oficios o del ámbito agropecuario, y en un reducido número las que refieren a la cuestión académica. Y no podía ser de otra forma, en tanto el planteamiento de actividades se encontraba en consonancia con la perspectiva que permeaba a la educación Normal Rural de la época, la cual tenía que ver con

---

[2] AHGECH. Gobierno del Estado de Chiapas (E.U: Mexicanos). Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Chiapas. Tomo XLVIII, Núm. 2.14 de enero de 1931.

[3] Cerro Hueco perteneció al Gobierno del Estado desde 1903 durante el periodo del gobernador Rafael Pimentel, ahí se construyeron edificios con la finalidad de instalar la casa de Gobierno y pasaba a ser sede de una Normal Rural.

[4] AHSEP. SEP. Departamento de Escuela Rurales. Escuelas Rurales Federales. "HORARIO DE ACTIVIDADES para los alumnos del Grupo número 1. (PREPARATORIO "A"). HORARIO DE ACTIVIDADES para los alumnos del Grupo número 2. (PREPARATORIO "A")" Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, Chiapas. 1 de marzo de 1933.

la intención de formar en lo práctico, en el saber hacer y bajo la lógica de impulsar el desarrollo comunitario.

La plantilla de formadores no era numerosa, la movilidad de los mismos puede hacer suponer lo poco atractivo (por las condiciones laborales) que representaba estar contratado para trabajar en la institución. En el cuadro siguiente (no. tres) se muestra la plantilla de docentes para los años 1931 y 1934.

1931	1934
Profr. Javier Fernández. Profa. Josefa Camas Narcía. Profr. José Terán Tovar Ing. José Villalba Rueda Profr. Mario Araujo Sr. Emilio Lomelí (música) Sr. Secundino Hernández (albañil) Sr. Isidro Zambrano (carpintero) Sr. José Gregorio Escobar (Alfarería)[2]	"A cargo de la Srita. Profesora María Teresa Gutú, materias académicas, Educación física y deportes, Prof. Rodolfo Sánchez F., Prácticas agropecuarias, Construcciones rurales y Agricultura, (teoría) Ing. Xavier Sánchez, Canto Prof. Emilio Lomelí.- Carpintería, Isidro Zambrano, Hojalatería, José López, Herrería, J. Guadalupe Jonapá, Telares, Antonio Chávez y Paulino Córdova".[3]

La plantilla de formadores hace notar la importancia de las dos particularidades otorgadas a las escuelas normales rurales, por un lado la formación como profesores, pero también el ámbito de los talleres y lo agropecuario. En Cerro Hueco al menos se tenía contratado al personal para llevar a cabo dichas actividades.

En relación al número de alumnos inscritos en Cerro Hueco, en el primer año (1931) había 64, en 1932 se incrementaron ocho becas, en el año de 1933 la población estudiantil era de 96,[5] para 1934 se tenían inscritos 104 alumnos[6] y en 1935 118 alumnos.[7] La tendencia de incremento da muestra de la cada día mayor importancia de la institución para la gente de las comunidades como opción para estudiar, tener

[5] AHSEP. SEP. Departamento de Escuelas Rurales. Escuelas Rurales Federales. Oficio 117. Asunto "De acuerdo con el contenido del oficio arriba indicado, del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, envió a usted los datos e informe de las inscripciones de alumnos de éste plantel, llevadas a cabo según órdenes de esa Dirección a su digno cargo y conforme a lo dispuesto por el Reglamento respectivo." 18 de febrero de 1933. Firma el director de la escuela, profesor Javier Fernández.

[6] AHSEP. SEP 1921-2009. Dirección General de Administración de Personal del Sector Central. Oficio sin número. Asunto: "Relación de solicitudes de nuevo ingreso". 2 de diciembre de 1933. Firma el director de la escuela, profesor Javier Fernández . En el oficio se señala que son las "Solicitudes de nuevo ingreso. Para 1934".

[7] AHSEP. SEP. Departamento de Escuela Rurales. Escuelas Rurales Federales. "INFORME que rinde el Prof. Mario Aguilera D. sobre el estado en que se encontró la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco al hacerse cargo de la Dirección de la misma". 13 de febrero de 1935.

una profesión y un sueldo seguro, también muestra la presión hacia los formadores por la cada vez mayor cantidad de alumnos que había que atender.

El año escolar duraba 10 meses, pero las condiciones locales, la situación de estudiantes y formadores complicaban el cumplimiento cabal del calendario de actividades, por esta razón se organizaba el calendario escolar adaptándolo a los requerimientos que se presentaban en la institución. En oficios fechados el 10 de abril y el 15 de mayo de 1933, [8] dirigido al C. Jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural de la SEP, firmado por el director de la escuela, profesor Javier Fernández argumenta cómo las condiciones climatológicas de la entidad no permiten disfrutar de las vacaciones de junio, pues es un período de lluvia, impidiendo toda clase de comunicaciones, obligando, sobre todo al estudiantado, a permanecer en el plantel. Por parte de los formadores, como no son chiapanecos se les complica llegar a la estación del tren (en Arriaga, Chiapas); incluso, en "(…) ocasiones el tránsito de la Escuela a Tuxtla se hace impracticable."

Independientemente de las condiciones laborales, los formadores ampliaban su actividad con los alumnos hasta el día domingo, en el cual realizaban trabajos de investigación y de acción social, formaban brigadas de estudio, integrados por grupos de 8 a 12 elementos, supervisados por un maestro de la Normal.

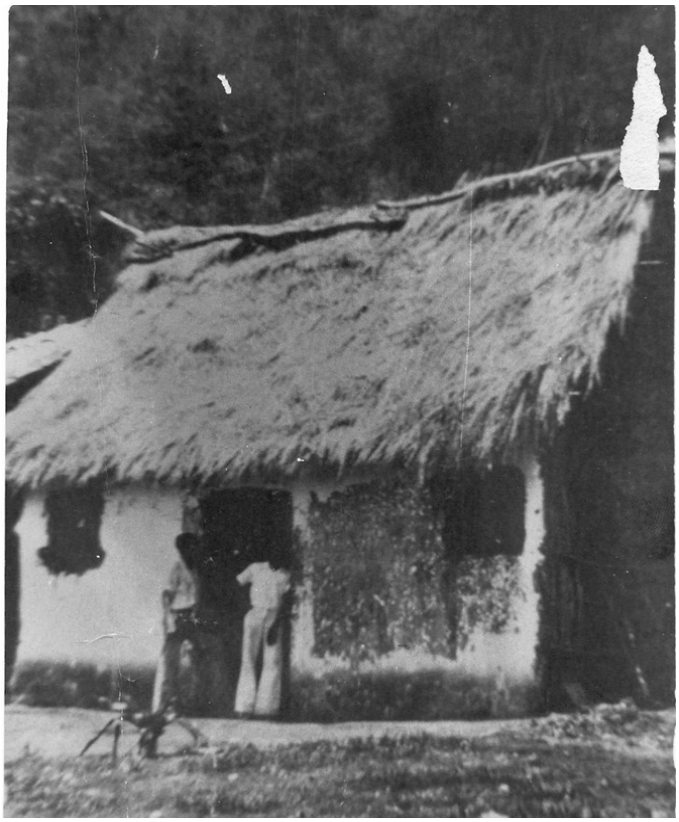
La Normal inició funcionando con una plan de estudios de cuatro semestres para la carrera de maestro rural, denominándose al primero de Curso complementario y prevocacional que "(…) tendrá por objeto dar a los alumnos una preparación académica equivalente a la educación primario superior; en consecuencia, deberá acentuarse la enseñanza de materias llamadas generales, particularmente de lengua nacional, de la aritmética y de la geometría." En el segundo semestre las materias profundizan en cultura general. En el tercero se introducía materias que iban preparando al futuro maestro en el conocimiento de las comunidades y la tarea educativa: a) estudio de la vida rural; b) conocimiento del niño y principios de educación; c) técnica de la enseñanza de la lectura y de la escritura; d) observación de la escuela anexa primaria rural. En el cuarto semestre aparte de las materias de cultura general, se incluía: a) organización social para el mejoramiento de las comunidades; b) orga-

[8] AHSEP. Secretaría de Educación Pública. Oficio 170, "Propone modificación al calendario escolar". 10 de abril de 1933.
Oficio número 189, asunto: "Relacionado con el calendario de esta escuela". De fecha 15 de mayo de 1933, expedido por la dirección de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco.

nización y administración de escuelas rurales; c) técnica de la enseñanza; d) práctica en la escuela rural anexa. En relación al plan de estudio ver Miñano, 1945: 23-26.

Al finalizar los cursos, los alumnos tenían 2 meses de vacaciones, los docentes 15 días en forma rotativa, a fin de vigilar a los alumnos que permanecían en el internado y los bienes de la escuela.

La información anterior hace ver que por las condiciones de la escuela, las de ámbito local (climáticas y de comunicación), además las de orden personal, hacían que los formadores asumieran un papel de entrega y dedicación a la labor que desempeñaban. El papel que adoptaban, implicaba que para cumplir con la encomienda en la escuela, llevarla a cabo en los términos pensados, adaptaran las disposiciones oficiales (el calendario de actividades y el periodo vacacional) a las condiciones que ofrecía la escuela y a la de los estudiantes.



Dormitorio de la ENR de Cerro Hueco.1932.

Cuando se iniciaron las actividades en la ENR de Cerro Hueco, éstas se desarrollaron con carencias de todo tipo, lo cual provocaba problemas e insuficiencias en la atención del alumnado, haciendo que entre el personal docente se redoblaran esfuerzos para atenderlos. En un informe del director de la institución a cuatro años de su fundación, precisa las condiciones de la escuela:

El edificio principal cuenta con diez piezas de regulares dimensiones, destinadas cinco de ellas a dormitorios de las alumnas, 1 a la Dirección, 1 a la biblioteca, 1 al comedor, y la última a la despensa y cocina; a más de nueve piezas de reducidas dimensiones ocupadas cinco, para dormitorios de algunos alumnos y el resto a botiquín, planta eléctrica, taller de Herrería, baño y un excusado en mal estado destinado a los maestros y carpintería respectivamente. Cerca de el existe una caseta con dos

escusados para las alumnas, ambos en pésimas condiciones. Los alumnos no tienen y se ven obligados a ir a hacer sus necesidades a los campos circunvecinos.

No hay salas de clases, ni mobiliario para ellas.[9]

En cuanto a la distribución de las labores escolares, ésta se realizaba en función al personal con que contaba la institución. En algunos casos, sobre todo, con los formadores que se quedaban en la institución, aparte de la carga horaria de actividades oficialmente encomendadas se sumaban las actividades extraescolares que emanaban del hecho de que los alumnos estuvieran todo el día, por toda la semana, en la escuela Normal Rural.

De la distribución de actividades entre los formadores se puede señalar lo siguiente:

El Director de la escuela tenía a su cargo las principales materias profesionales (conocimiento del niño, principios de educación, técnicas de enseñanza, observación y práctica de la escuela primaria anexa y las rurales cercanas, organización y administración de escuelas rurales).

Entre el personal docente había un profesor para lengua nacional en todos los grados, uno para aritmética y geometría, así también para la enseñanza de las ciencias sociales, estudio de la vida rural y mejoramiento de comunidades rurales. Un agrónomo enseñaba agricultura y ciencias naturales. Un médico enseñaba anatomía, fisiología, higiene y puericultura, además de atender la salud de la comunidad escolar.

Las otras asignaturas del plan de estudios se distribuían entre el personal docente, de acuerdo a aptitudes y tiempo que disponían; además de la asignación de la materia que le correspondía impartir, éstos tenían que colaborar en vigilancia y disciplina de la escuela, así como en las diversas comisiones que les daba la Dirección del plantel en apoyo a la formación de los estudiantes.[10]

La ecónoma estaba encargada de la enseñanza de economía doméstica, además de que era jefe de la cooperativa de producción y consumo de la institución.

---

[9] AHSEP. SEP. Departamento de Escuela Rurales. Escuelas Rurales Federales. “INFORME que rinde el Prof. Mario Aguilera D. sobre el estado en que se encontró la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco al hacerse cargo de la Dirección de la misma”. 13 de febrero de 1935.

[10] AHSEP. SEP. Departamento de Escuela Rurales. Escuelas Rurales Federales. Datos recuperados de los horarios de actividades de 1935. De los cuales también se destaca los grados que se existían para dicho año: primero complementario, primer grado Normal, segundo grado Normal, tercer grado Normal y cuarto grado Normal. “HORARIO DE ACTIVIDADES” de la ENR de Cerro Hueco. 1º. de febrero de 1935.

Con el propósito de preparar debidamente a los alumnos en la resolución de sus necesidades individuales y colectivas, los formadores de la institución impulsaron la creación de habilidades para la investigación y análisis de la problemática social, ideales de cooperativismo y solidaridad, además de los conocimientos sobre el cuerpo humano en cuanto a su fisiología e higiene para conservar la salud. Así se planteaban las principales actividades del quehacer de los formadores.

Importante es destacar, que como sucedía en las demás normales rurales, en Cerro Hueco se organizó una sociedad de alumnos. La intención se centraba (cuestión que era promovida por la SEP) en que los estudiantes participaran en la administración de sus partidas y se organizaran para promover la proyección de la escuela en las comunidades que visitaban. Este órgano representativo de los estudiantes se constituyó en Cerro Hueco hasta los seis meses de su fundación. Oficialmente se dispuso un tiempo específico para la organización y celebración de las reuniones, el cual fue referido en el "Horario de actividades" del 1º. de febrero de 1935, signado por el director de la escuela, profesor Mario Aguilera, quien señaló en una nota que los días "(…) viernes de cada semana se tomará la hora de biblioteca para las sesiones de la Sociedad de Alumnos."

En este marco de organización y estudio, un informe de actividades señala que los formadores impulsaron la conformación de un grupo que se le denominó "tribu de exploración Tequihua". Esta agrupación pugnaba por el desarrollo físico y la formación de carácter de sus miembros. Pero en el fondo se encontraba la intención (característica de las normales rurales) de aprovechar la labor del estudiantado para llevar a efecto diferentes trabajos sociales, excursiones y estudios sobre ciencias naturales y sociales (botánica, zoología, minerología, geografía, historia de la región, etcétera). Además y en consonancia con la política e ideología oficial de la época, este grupo de jóvenes se sumaba a la orientación de la formación, al manifestar su intención de "formarse en la conciencia nueva", para participar coordinando "las fuerzas vivas de la juventud mexicana, para cooperar enérgicamente en la instauración del nuevo orden social de nuestra patria."[11]

La proyección de la escuela y el desarrollo comunitario eran tareas prioritarias de los formadores, por lo cual se organizaban actividades tanto en el exterior como en el interior de la institución. Las actividades fuera de la escuela comprendían excur-

[11] AHSEP. SEP. Chiapas. Informe de la "Tribu de Exploradores. Escuela Normal Rural de Cerro Hueco". 21 de abril de 1932.

siones a localidades de la entidad chiapaneca, la intención era llevar programas culturales, como realizar actividades de mejora en la comunidad, se presentaban pláticas cargadas de la orientación ideológica-política en la que los alumnos de Cerro Hueco se ubicaban

> como verdaderos guiadores de esa inmensa masa humana que gime, sufre y alienta por un verdadera redención, saliendo del marasmo odioso en que los hundieron los pesados sistemas de organización social, creados e impuestos a veces hasta por hombres que salían del mismo medio, pero que no tenían sentido de clase, ese sentimiento, tan humano, tan grande, único que debe caracterizar al proletariado del mañana.[12]

Esta era la concepción en que se asumían los estudiantes, pero también era la orientación que le daban al quehacer que generaban en las actividades de servicio comunitario y extensión educativa. Esto constituye uno de los ejes sustantivos de la formación emprendida en la institución, cuestión que los formadores impulsaron como parte de una perspectiva nodal que le otorgaron al quehacer y práctica del formador de la institución, representaba una orientación que sintetizaba el pulso social e ideológico de la época. Es importante señalar que a los formadores que coincidieron en esta época en Cerro Hueco les toco vivir, de alguna manera, el impulso por constituir la escuela rural mexicana, los momentos de gran agitación y algidez que en lo político se vivían en el país. Por lo tanto, reproducían ésta perspectiva y pretendían que a partir de la experiencia vivida (como profesores en otras normales o en las escuelas primarias rurales) se convirtiera en elemento que guiara el trabajo educativo con los alumnos de Cerro Hueco.

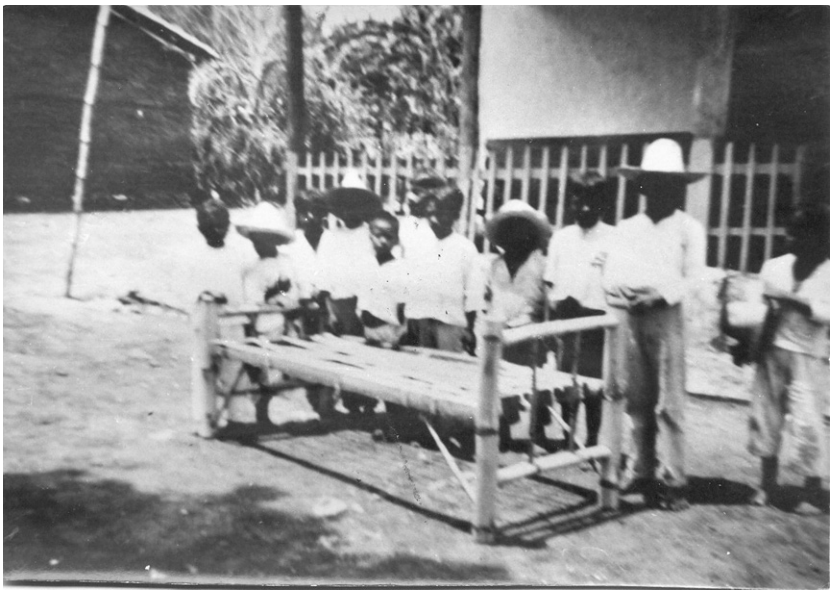
Como parte de las prácticas y actividades de los formadores, se promovían excursiones como la realizada a la comunidad de Copoya,[13] por un fin de semana, en la cual se construyeron

> un excusado, el trazo y construcción de una jardín, la transformación de la cárcel del lugar (que estaba fincada precisamente en terrenos de la escuela) el local para una tienda cooperativa, el blanqueo y decorado de los salones de clases, el trazado y arreglo de un parque infantil y campo de deportes, la excavación de un pozo para surtir a la escuela de agua potable para el consumo y riego y más tarde, la construcción de un baño, la de la casa del maestro y la de la zahúrda y gallinero.-

---

[12] AHSEP. SEP. Chiapas. Excursión a Copoya. “Trabajos de extensión educativa de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, Chis., descritos por un alumno.” 15 de mayo de 1935.

[13] AHSEP. SEP. Chiapas. Copoya es una comunidad circundante de Tuxtla Gutiérrez, según el oficio que expresa la experiencia vivida por los alumnos señala que éstos llegaron el sábado por la mañana, después de “ (…) de una hora de duro caminar (…)”.



Construcción de Muebles por parte de los estudiantes de la ENR de Cerro Hueco en la comunidad de Copoya, Chiapas, 1935.

Otro profesor se dedicó a la construcción de muebles de carrizo (...)

Las compañeras, mientras nosotros acarreábamos piedra para cimientos, adobes para la construcción, abonos para el jardín, o mientras elevábamos un madero con otro para levantar la cruz del deporte, que redime más y mejor que todas las cruces del martirio, digo, las compañeras al mismo tiempo emprendían su cruzada en los hogares: unas bañaban niños, otras confeccionaban prendas de vestir; las de más allá, en la humilde cocina, enseñaban a la dueña de la casa un nuevo guiso para el marido ausente en el trabajo. Todos trabajábamos al mismo tiempo, perfectamente ordenados y obedeciendo sólo el impulso de nuestra propia convicción.

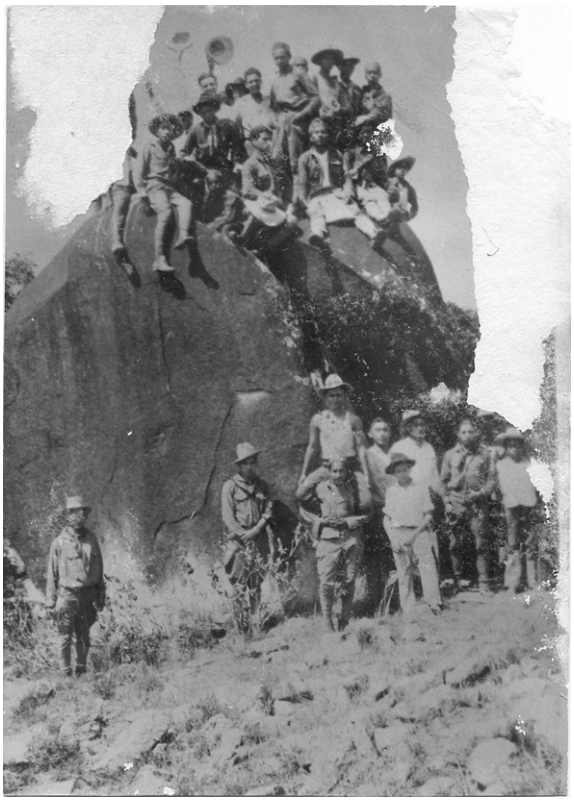
Así, por la tarde del mismo sábado, se jugó por primera vez el básquet-bol en los campos de Copoya, así por la noche, se desarrolló el alegre programa preparado. (…)

Dormimos bien. Dormimos tranquilos, con la tranquilidad de haber hecho labor eficiente aquel día sábado y amaneció el domingo. (…)

Llegó de improviso, por la tarde, el Sr. Director de Educación Federal y algunos otros señores. Vieron nuestro trabajo, EL TRABAJO DE TODOS, y en sus caras noté retratarse la satisfacción y por la tarde nos hablaron a todos palabras bonitas, de aliento y … tal vez de justicia[14]

[14] AHSEP. SEP. Chiapas. Excursión a Copoya. “Trabajos de extensión educativa de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, Chis., descritos por un alumno.” 15 de mayo de 1935.

Parte de los alumnos que fueron a la excursión de estudios a las ruinas de Tonalá.1932.



Profesores y alumnos de la ENR de Cerro Hueco en excursión a Tonalá.1932.

La actividad de extensión educativa se estaba formando en la institución, los formadores concretaban una doble intencionalidad, imprimir una perspectiva ideológica a la formación y el acercamiento (a la formación de conciencia social) de los estudiantes hacia las comunidades. Esto también puede observarse como un mecanismo que articulaba la Normal Rural a las comunidades, que además expresaba la cada vez más recalcitrante formación ideológica y social de los estudiantes (que pronto se sumarían a la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México), futuros profesores rurales. Este proceso se generó a un año de la apertura de la Normal (en 1932), cuando la denominada "tribu de exploradores o Tequihuas" realizó una "gira o misión cultural" a lugares como Ocozocoautla, Cintalapa, Arriaga, Tonalá y Puerto Arista. El propósito, como se expresa en la excursión a Copoya, platicar "con el pueblo haciéndolo ver la gran labor de la Secretaría de Educación y la fuerte necesidad de hacer una campaña nacionalista". No faltaron en cada uno de los pueblos en que se presentaron los programas socio-culturales, actividades deportivas y conversaciones temáticas referidas al na-

cionalismo, la agricultura, salvación de México, la mujer mexicana, historia de México, importancia de las escuelas rurales, entre otros temas.[15]

Esto último da muestra del contenido y sentido de la orientación de formación dada en Cerro Hueco. No solo era llevar programas y desarrollar actividades en las comunidades, sino que en la intención subyacía una concepción del momento histórico, del papel de la sociedad y de la defensa de las conquistas que el "gobierno revolucionario" promovía. En los temas de las conversaciones (en las comunidades que visitaban) se puede notar la orientación dada a la formación, desde nacionalismo hasta la importancia de las escuelas normales, lo cual precisa la perspectiva crítica y eminentemente revolucionaria de la visión de nación que manifestaban. Los formadores, por lo tanto, desempeñaban el papel de formar una conciencia en el estudiante normalista que se sumara a las pretensiones nacionalistas de la época. Aquí es importante destacar, que para ello bastaba con priorizar en la formación las actividades que se vinculaban a las comunidades rurales, ubicando en un segundo término lo académico, que es necesario precisar no se descuidaba, pero tampoco era lo fundamental. Las actividades de talleres y actividades agropecuarias eran centrales en la formación porque eran el vehículo de acercamiento con la gente del campo o de las zonas rurales, además porque en el conjunto de actividades que se desarrollaban en la Normal subyacía la importancia de discutir el papel del profesorado en la posibilidad de asegurar las "conquistas del gobierno revolucionario".

Los formadores priorizaban actividades que luego le permitían al estudiante generar programas para promover su articulación con la comunidad, organizando reuniones sociales, dando pláticas sobre temas de importancia para los habitantes de la región, organizando campañas sobre higiene, exposiciones académicas y la presentación de eventos socio-culturales que incluían: composiciones, dramas, comedias, canciones, bailables y poesía.

Las actividades de este tipo las coordinaba el profesor Emilio Lomelí, maestro de música de la escuela, bajo la organización de este profesor se formó la rondalla de la Normal.

En el ámbito deportivo se realizaban torneos de basquetbol, futbol, natación, atletismo. Estas actividades no sólo se realizaban al interior de la institución, sino que

[15] AHSEP. SEP. Chiapas. Informe de la "Tribu de Exploradores. Escuela Normal Rural de Cerro Hueco". 21 de abril de 1932.

se llevaban a las comunidades, ya sea por motivos de viajes de estudio, por invitación o porque la escuela organizaba algún encuentro con los lugareños de los pueblos.

Este tipo de instituciones tenían que contar con cooperativas, un elemento de formación sustantivo, pero elemento que le permitía a la institución acceder a productos (generados por la comunidad escolar) más baratos. En Cerro Hueco la única cooperativa que funcionó fue la de alimentación, de lo que se encargaba era de vigilar la administración de los productos que compraban, la elaboración de la comida, la organización del servicio de cocina y comedor.[16] El hecho de que no funcionaran otras cooperativas encuentra sus razones en que no existían los suficientes recursos para hacerlos funcionar.

Con lo anterior, brevemente reseñado, es posible considerar que en la ENR de Cerro Hueco se estaban desarrollando las prácticas y los procesos educativos que caracterizaban al conjunto de normales rurales. En Cerro Hueco confluyeron formadores que habían transitado por alguna otra Normal Rural, tenían experiencia en el ámbito de la educación rural, cuestión que era considerada como fundamental en el momento de contratación y desarrollo del quehacer como formador.[17]

Y esas prácticas adquirían la particularidad de ser creativas, dinámicas, en contexto, y de acuerdo a la realidad que presentaba la escuela y los estudiantes. Para poder llevar a cabo la formación, centrada en cultivar una concepción de profesor que sabe hacer las cosas, con una carga ideológica importante (a tono con la concepción revolucionaria de la época), los formadores tuvieron que adaptar y modificar más de uno de los lineamientos oficiales, como el horario de clases, el calendario escolar y las actividades académicas.

El papel de agencia de los formadores los hacía acentuar la cuestión ideológica y política, la expresión de la experiencia y ubicarla como elemento central de la práctica educativa. No se puede soslayar que la situación de precariedad en la que se encontraba la Normal Rural generaba que los formadores redoblaran esfuerzos y que asumieran con alto compromiso la tarea encomendada.

El grupo de formadores era diverso, pero confluía en ellos la entrega y dedicación a la labor educativa. Como grupo con una actividad de vital importancia para

[16] AHSEP. SEP. Departamento de Escuela Rurales. Escuelas Rurales Federales. “INFORME que rinde el Prof. Mario Aguilera D. sobre el estado en que se encontró la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco al hacerse cargo de la Dirección de la misma”. 13 de febrero de 1935.

[17] Por ejemplo, es el caso del profesor Mario Aguilera Dorantes, quien antes de llegar a la ENR de Cerro Hueco fue formador de la escuela de Tamatán en 1934, Tamaulipas (Civera, 2008b: 260).

una institución con las características de Normal Rural, necesariamente podía presentarse alguna dificultad o problema, de eso no se podía estar exento; sin embargo, no hubo conflictos que entorpecieran la actividad del conjunto de los formadores o la escuela. De los problemas y dificultades se hablará en otro apartado.

3.2. De Escuela Normal Rural a Escuela Regional Campesina y Escuela Práctica de Agricultura. Épocas y tendencias de formación

Para el año de 1932 se definieron nuevas características para las escuelas de los campesinos; se escuchaban críticas en relación al funcionamiento y si se lograba el propósito educativo de las escuelas normales rurales.[18] Se planteaba la orientación de formación del profesorado de educación primaria rural vinculado a lo agrícola e industrial, cuestiones que debería poner en práctica al egresar a las comunidades. La propuesta se sintetizó en Escuelas Regionales Campesinas.[19]

El contexto que promueve el cambio se puede plantear de la siguiente forma:

> La crisis mundial 1929-1933 se reflejó en nuestro país en la esfera económica nacional: se produjeron bajas considerables en la producción, se devalúo la moneda, se limitaron las operaciones empresariales, etcétera. Esto produjo a su vez un aumento considerable del desempleo proveniente de la agricultura y de la industria. En la SEP se plantean los educadores de la época la necesidad de estrechar la relación entre la escuela y el campo, debía constituirse un verdadero circuito en el que los campesinos fueran de la tierra a la escuela y de la escuela la tierra nuevamente. Se afirma la tendencia economicista que deberían tener las escuelas del campo: lo relevante en ellas sería la calificación de las fuerzas productivas del trabajo, la enseñanza de los conocimientos científicos y la adaptación a las técnicas de que se carecían; era necesario fortalecer la educación encaminada a desarrollar las actividades agrícolas e industriales. Otra preocupación fundamental era la preparación del maestro y los programas de las escuelas, los cuales deberían responder a las necesidades de los campesinos; final-

[18] La crítica al funcionamiento de las escuelas normales rurales se centraba en que no cumplían los propósitos para los cuales habían sido creadas, como la de preparar maestros para las pequeñas comunidades y centros indígenas. Entre las causas de sus deficiencias se señalaba su ubicación geográfica, ya que muchas, como la de Cerro Hueco, estaban instaladas en centros urbanos, o muy cercanas a ellas, la falta de recursos económicos y humanos, así como la ausencia de población escolar adecuada en cuanto a jóvenes del medio rural que se interesaran por los problemas del campo.

[19] "Las nuevas escuelas deberían formar maestros cuya preparación tuviese una orientación agrícola además de incluir programas de acción e investigación social. La creación de las escuelas regionales se realizó con la ayuda de un mapa de regiones agrícolas preparado por la Secretaría de Agricultura y Fomento. Se dio el nombre de Escuela Regional Campesina, porque se pretendía que la enseñanza agrícola, ganadera o industrial, así como la enseñanza normal rural tuviese siempre en cuenta las condiciones regionales donde había de funcionar la escuela" (1994: 48.)

mente se buscaba el fortalecimiento y la unificación del sistema educativo del campo (Reynaga, 1994: 46-47).

En este año (1932) se reformuló el plan de estudios, Cerro Hueco mantuvo el plan de cuatro años, con pequeñas variantes en las materias y su contenido. Por ejemplo, en el tercer semestre ahora se hacía referencia a Teoría y práctica de la enseñanza, conforme a la escuela de la acción; en el cuarto semestre se incluían Nociones de psicología, Organización escolar y Práctica de la enseñanza.

Al siguiente año se reorganizó el llamado Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, se pusieron a funcionar en el país dos escuelas regionales campesinas (tomando a su cargo las 6 centrales agrícolas). Para este año aun funcionaban 11 normales rurales en el país (incluida Cerro Hueco), se trabajaba con el plan de cuatro años, pero con un nuevo reglamento para la selección e ingreso de alumnos.

Para el caso de Cerro Hueco, las nuevas directrices de formación del campesinado le implicaron una transformación de fondo, por un lado la orientación en la formación, pero también el trasladar la institución a terrenos apropiados para la preparación de los estudiantes. Cerro Hueco no contaba con condiciones para la formación que se esperaba del profesorado de educación primaria rural.[20]

Lic. Raymundo Enriquez, gobernador constitucional del Estado y el C. General Lucas González, Jefe de operaciones militares en la ceremonia que la ENR de Cerro Hueco efectuó con motivo del primer aniversario de su fundación. Febrero, 1932.

[20] A partir de 1936 el nuevo modelo de escuela y formación que adoptaron las normales rurales implicaba que el estudiante y futuro maestro rural se capacitara en la práctica agrícola.

En relación a esta última idea, el profesor Mario Aguilera, director de la ENR de Cerro Hueco, hace referencia en un informe sobre las precarias condiciones para desarrollar la formación del estudiantado en el ámbito de lo rural, en las cuestiones de orden agrícola. En dicho informe se señala que la

> (…) escuela no cuenta con más anexos que una poqueriza mal construida y muy reducida (…) y con siete conejeras chicas (para dos animales cada una) (…)
>
> La tierra tiene una extensión aproximada de dos hectáreas y no hay nada sembrado en ella. No existe la cooperativa de agricultura. (…)
>
> Existen funcionando los talleres de curtiduría, zapatería y hormería y el de carpintería. (…) No se ha organizado hasta la fecha en ninguno de estos talleres Cooperativa alguna. Según informes del Prof. Ramón Rivera maestro de planta de la Escuela, el año pasado el taller de Curtiduría trabajó con un préstamo en efectivo de $ 120.00 que hizo el propio Prof. para la compra de pieles y no hubo ninguna utilidad.[21]

Las condiciones que se planteaban para las nuevas escuelas normales rurales y la precariedad de la institución sugieren un cambio de espacio físico para la escuela, también un mejor equipamiento para lograr los propósitos de formación. En el Informe antes citado, el profesor Aguilera (apuntalando la idea de cambio de la Normal Rural) señala unas

> CONSIDERACIONES GENERALES.
>
> Dadas las desventajosas condiciones en que se encuentra actualmente la Escuela considero:
>
> Primero.- Que debe cambiarse a un lugar que ofrezca mejores condiciones para preparar a los alumnos y
>
> Segundo.- Que debe dotársele del equipo indispensable a las Escuelas de esta categoría.[22]

En esta situación de precariedad de condiciones para desarrollar la preparación de los maestros rurales, el grupo de formadores batallaba para cumplir con los pro-

[21] AHSEP. SEP. Departamento de Escuela Rurales. Escuelas Rurales Federales. “INFORME que rinde el Prof. Mario Aguilera D. sobre el estado en que se encontró la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco al hacerse cargo de la Dirección de la misma”. 13 de febrero de 1935.

[22] AHSEP. SEP. Departamento de Escuela Rurales. Escuelas Rurales Federales. “INFORME que rinde el Prof. Mario Aguilera D. sobre el estado en que se encontró la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco al hacerse cargo de la Dirección de la misma”. 13 de febrero de 1935.

pósitos educativos establecidos; lo que sí se manifestaba es la vertiente ideológica de la formación, y que iba acorde con la intención de formar en el futuro profesor la conciencia de servicio para coadyuvar en el desarrollo de las comunidades rurales.

La institución no contaba con espacios físicos apropiados, ni insumos para desarrollar los trabajos de los talleres, pero ya desde 1934 la planta de trabajadores docentes, manuales y de servicios se había incrementado a 20.[23]

En el año de 1934 la institución tenía inscritos 104 alumnos, con condiciones de infraestructura precarios para atenderlos, pero se tenía contratadas a veinte personas para organizar y desarrollar las actividades de la escuela. Cinco eran para las actividades académicas (incluido el director), cinco para talleres y sector agropecuario, el resto para el servicio asistencial y de servicios.

Aunque se preveían cambios en la política educativa y estaba presente una serie de dificultades de atención en la formación y el servicio asistencial, todo hace indicar que la intención era que funcionara la ENR de Cerro Hueco. Se hablaba de cambiar la escuela a un lugar más apropiado, pero eso no impedia que el número de trabajadores se ampliara conjuntamente con el número de alumnos inscritos.

Para el año de 1934 dentro del personal docente había cuatro personas que venían de colaborar en la institución desde 1931, solamente uno de ellos, el director, tenía algo que ver con las labores académicas, los otros tres tenían actividades de servicios y talleres (sr. Emilio Lomelí, sr. Secundino Hernández y sr. Isidro Zambrano).

Bajo la idea de escuela como familia, la esposa del director hacia las funciones de ecónoma (administraba lo relativo al servicio de alimentación y ayudaba en el cuidado de las alumnas), con sueldo casi equiparado con los formadores de enseñanza Normal Rural.

Con la intención de formación que se plantea para una institución como Cerro Hueco solo tres eran formadores con categoría de maestro Normal Rural, categoría contractual que a decir por el sueldo mostraban inferioridad ante las demás, como la del “maestro de enseñanza Normal”, el “maestro para la enseñanza de materias agrícolas” (solo existía uno, probablemente por la falta de espacios suficientes y equi-

[23] AHSEP. SEP. Departamento de Escuela Rurales. Escuelas Rurales Federales.
Oficios: 1. “Relación del personal docente y administrativo de la expresada escuela para el año de 1934. 2. “Relación general en orden de presupuesto del personal que prestara sus servicios a partir del 1º. de enero de 1934. 2 de enero de 1934.

pamiento para la enseñanza) o el encargado del servicio médico.[24] La superioridad en categoría (manifestada en el sueldo) estaba representada por el añejo problema de considerar a lo urbano como mejor y bien pagado, en el segundo caso, por suponerse el origen de formación universitario como elemento de mayor estatus.

Con lo que si contaba la escuela era con talleres (precarios, en malas condiciones) pero funcionaban. De igual forma, la situación contractual de los formadores de talleres muestra una condición de inferioridad extrema, incluso semejante a la de los trabajadores del servicio de apoyo y administrativo. Estos formadores eran gente contratada de los alrededores de la institución, sin formación profesional pero expertos en la actividad como resultado de los años de ejercerla, pero en virtud de no contar con estudios, mucho menos título profesional se les daba un salario bajo.

Ante las condiciones de la escuela y el cambio de sentido de las normales rurales en su conjunto, se inició el proceso de re-ubicación de la institución, se convertiría la ENR de Cerro Hueco en la Escuela Regional Campesina de Chiapas, proceso que dio inicio en junio de 1934. En el oficio número 3240 de fecha 27 de junio de 1934 del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural se ordena realizar los estudios de asentamiento de la nueva escuela.[25]

Es probable que no hayan existido condiciones económicas para que en 1934 se llevara a cabo el cambio de sede de la institución normalista, de denominación y adoptara el nuevo modelo de formación. En 1935, como respuesta al informe del 13 de febrero de 1935 del profesor Mario Aguilera D. director de la ENR de Cerro Hueco, el jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, profesor Luis Villarreal, envió oficio en el que se indicaba que conjuntamente con el director de Educación Federal se debían realizar los estudios pertinentes para reubicar la institución, se recomendaba que el nuevo espacio físico para la escuela debía presentar "positi-

24 Cuadro no. cuatro

Nombre del profesor	Puesto	Sueldo
Prof. Javier Fernández	Director	306.44
Prof. Ramón A. Rivera	Maestro de enseñanza Normal	219.00
Prof. Rodolfo Sánchez	Maestro de Normal rural de planta	194.66
Prof. Manuel López Oñate	Maestro de Normal rural de planta	194.66
Ing. Francisco J. Sánchez	Maestro para la enseñanza de materias agrícolas	219.00
Sr. Oscar Lobato	Pasante de medicina	243.34
Los maestros de talleres (cuatro para el año de 1934) el sueldo fluctuaba entre los 54.74 y 97.34.		

AHSEP. SEP. Departamento de Escuelas Rurales.Escuelas Rurales Federales.
Oficios: 1.- Relación del personal docente y administrativo de la expresada escuela para el año de 1934.
2.- Relación general en orden de presupuesto del personal que prestara sus servicios a partir del 1º de enero de 1934. Oficio con fecha 2 de enero de 1934.

25 AHSEP. SEP. Departamento de Escuela Rurales. Escuelas Rurales Federales

vas ventajas" en cuanto a localización, terrenos, vías de comunicación, etcétera. En el mismo oficio se recomienda estudiar "las posibilidades de cambio a la región de Cintalapa."[26]

Las primeras intenciones de las autoridades, como se hace notar en el oficio citado, eran sacar la institución del centro urbano más importante de Chiapas, llevarla a una localidad que ofreciera las condiciones de ruralidad que coadyuvaran en la formación del estudiantado. Pero diferentes problemas complicaron la concreción de la intencionalidad.

Después de diversas propuestas de lugares, se consideró finalmente la localidad conocida como Terán, en el municipio de Tuxtla Gutiérrez. La propuesta se centraba en las fincas "La Gloria", "La Chacona" y "La Trinidad". Estas reunían las condiciones para establecer la nueva institución, pero existía una circunstancia en contra de estas fincas, estaban muy cerca de un medio urbano (Tuxtla Gutiérrez), por esto se dejó el estudio y se procedió a investigar el municipio de Berriozábal, de este municipio se consideraron a las fincas "El Carmen" y "El retazo".

"El retazo" se propuso como una opción viable, pero su precio y fundamentalmente la "circunstancia de carecer de tierras de riego (…)" anuló toda negociación de compra.[27] Ante tal fracaso, se volvieron a revisar los estudios que ya se habían hecho de la finca "La Chacona",[28] ubicada en Terán y a 7 kilómetros de Tuxtla Gutiérrez. La finca "La Chacona" ofrecía condiciones excepcionales para practicar los cultivos de temporal, por lo que el Director de Educación Federal inició los trámites de compra el 19 de octubre de 1935.

---

[26] AHSEP. SEP. Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Personal. Oficio 2234. Asunto: "Que estudie la región de ese Estado que ofrezca positivamente ventajas para el cambio de la Escuela" 27 de febrero de 1935.

[27] AHSEP. SEP. Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Personal. Oficio 333. "Adjunto se remite informe, del traslado de esta escuela". 22 de septiembre de 1935.

[28] El estudio o investigación que definió el lugar de ubicación de la escuela fue el que realizó la comisión enviada por la SEP, y que se llevó a cabo el 13 de octubre de 1935. En ella participaron el jefe del Instituto de Investigaciones del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, dos investigadores de dicho Instituto, el director de la ENR de Cerro Hueco y el Director de Educación Federal en el Estado. Esta comisión estableció que el lugar que mejor ofrecía condiciones para establecer la institución era la Finca La Chacona. AHSEP. Fondo SEP, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Oficio sin número. Asunto: "Relativo al cambio de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, Chis., y estudio de los predios rústicos fijados para el objeto." 15 de octubre de 1935. En el Oficio sin número y sin asunto de fecha 22 de octubre de 1935 la "Secretaría" indica su preferencia por la Finca La Chacona. En el Telegrama folio 11771 de fecha octubre 25 de 1935 se informa del monto que requiere la dueña de la Finca, 20,000 pesos.

> La finca cuenta con una extensión de 235 Hs. De las cuales 150 Hs. son de riego de primera calidad; existen actualmente allí sembrados 2.000 surcos de caña de azúcar que cubre una superficie de 20 Hs. y una extensa zona de maíz de temporal y de riego en buenas condiciones de desarrollo.(…) El agua de la Finca es potable y existe en gran abundancia (…) en los terrenos de la Finca existe una casa habitación de 10 metros de fondo por 30 de frente. Tiene 3 habitaciones en buenas condiciones. Alrededor de esta casa existen otras de tipo rústico destinado a los peones y posible de habitar provisionalmente. Las condiciones anotadas anteriormente nos llevan a proponer con todo respeto esta Finca para trasladar a ella nuestra Escuela.[29]

Esta finca pertenecía al Sr. Ezequiel Burguete, que al fallecer la dejó fraccionada y en poder de la Sra. Ángela Rincón Vda. de Burguete y de Raúl Humberto, Lorenzo, Margot, Esperanza, Agapita y Celia María Burguete. La viuda de Burguete pidió como precio de venta la cantidad de $ 20,000.00. La SEP considero muy elevado el precio.[30]

Después de muchas gestiones,[31] la propietaria decidió vender a la SEP el predio completo en la cantidad de $ 17,000.00[32] y se firmaron las escrituras el 27 de diciembre de 1935.[33]

Se cierra una etapa de participación de los formadores en la escuela Normal Rural en Chiapas, formadores que fueron exigidos por las condiciones locales: los de la escuela y la región. De qué prácticas y quehaceres educativos se está hablando en esta época, la etapa de mayor auge en la construcción de la escuela rural mexicana, de alguna manera estaban permeados por ella.

Se mostraron dispuestos a poner en marcha actividades y procesos de formación que se ajustaran a las condiciones escolares y la de los alumnos. Tuvieron que disponer de todo para poder llevar a cabo una formación tendiente a saber cómo inci-

---

[29] AHSEP. SEP. Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Personal. Oficio 333. 22 de septiembre de 1935.

[30] AHSEP. SEP. Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Personal. Oficio 7674. "Relativo adquisición finca La Chacona". 25 de octubre de 1935. Dirección de Educación Federal en Chiapas.

[31] De lo cual da cuenta una intensa correspondencia entre los meses de octubre y diciembre de 1935. En las negociaciones intervinieron el Director Federal de Educación en el Estado, profesor Rafael Bolio Yerro, el Jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Profesor Luis Villarreal y el Subsecretario de Educación Pública, Gabriel Lucio.

[32] AHSEP. SEP. Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Personal. Telegrama "Aceptación. Monto de compra" Folio 12885. 19 de noviembre 1935. Oficio de 9 de diciembre de 1935.

[33] AHSEP. SEP. Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Personal. Telegrama. Folio 14062. 27 de diciembre 1935.

dir en las comunidades, priorizando la actividad comunitaria compartida con el saber enseñar las letras.

En la escuela estaban presentes en todo y sin límite de tiempo, no se podía de otra forma en tanto los alumnos tenían actividad permanentemente. La cuestión ideológica era de primer orden, el expresar las actividades que habían vivido como profesores de la escuela de educación básica rural se aunaba a dicha intención.

La relación entre formadores (los de materias académicas) estaba marcada por el trabajo y la intención de lograr una formación en el estudiantado que le permitiera incidir en las comunidades rurales. Con los estudiantes la relación era de confianza y respeto, los formadores se mostraban conocedores de la temática que atendía la institución, pero además estaban presentes y coordinando todo lo que hacían los alumnos.

Cabe señalar que los formadores de materias académicas eran pocos, muy probablemente se sentían identificados, con estrecha colaboración. Sin menospreciar la labor de los demás formadores, era en ellos en quien recaía la responsabilidad de articular tanto la intención como el contenido de las materias que cursaban. Cerro Hueco funcionaba, aunque con carencias, pero los cambios se avecinaban, con ello, presiones y conflictos.[34]

3.3.- Emergencia de la institución denominada "Mactumactzá"[35]

El traslado de la ENR de Cerro Hueco a la Escuela Regional Campesina de "La Chacona" (en febrero llevó el nombre de Mactumactzá[36]), se inició el día 19 de enero de 1936 y terminó el día 31 del mismo mes.

---

[34] En el año de 1935 se cierra la Escuela Normal Rural en Chiapas como tal, su reapertura se dará hasta 1956 como ENRM. A partir de 1936 (considerando y teniendo como base la ENR de Cerro Hueco) el modelo de institución es de Escuela Regional Campesina, la cual funcionará hasta 1941. En ese año, inicia el funcionamiento de la Escuela Práctica de Agricultura hasta 1946. En este último año, desaparece por completo en la entidad chiapaneca la institución que forma a profesores para el contexto rural.

[35] La palabra Mactumactzá tiene sus raíces en lengua Tzeltal: Mam (abuelo), ajtub (ir haciendo la cuenta), jmal (montaña), tsá (encima). Mactumactzá: [encima de la montaña donde va haciendo la cuenta el abuelo]; y en lengua zoque Mactumang, once; mattzá, estrella o lucero. Mactumactzá: [once estrellas]. Borraz León ;citado por Pinto (2008: 9).

[36] Tres eran las propuestas para el nombre de la nueva institución,Escuela Regional Campesina Miguel Gutiérrez, Regional Campesina Bartolomé de las Casas y Escuela Regional Campesina Matumactzá. Para finales de enero y principios de febrero de 1936 aun se discutía que nombre se le asignaría. AHSEP. SEP. Chiapas.Expediente 65. Telegrama 1008. 1 de Febrero de 1936.

Se cumplía el interés por mejorar las condiciones educativas de la institución ¿Cuáles fueron las implicaciones para el trabajo y la práctica de los formadores de la nueva institución? Es lo que se pretende comentar a continuación.

Una primera cuestión que sale a la luz, es el hecho de que la escuela se trasladó a un espacio físico que no tenía infraestructura mínima para albergar a la escuela como la que se estaba fundando, distaba mucho de ser escuela con servicio asistencial. Nuevamente los formadores fueron exigidos para echar andar la escuela y cumplir con el propósito educativo.

A pesar de las condiciones o fundamentalmente por esas condiciones, algunos de los formadores se quedaron a vivir en las instalaciones de la nueva escuela, al profesor Francisco Téllez se le dio como habitación,

> (…) un pequeño enlatado que sirve también como oficina a la Dirección –este profesor fue contratado para laborar en la nueva escuela, y se presentó el día 13 de febrero-.
>
> El profr. Abelardo Costilla, maestro de industrias, se acondicionó con su familia en una de las casas construidas por alumnos.
>
> El profr. Infante, maestro de deportes, tomo habitación en uno de los dormitorios de alumnos.
>
> El almacenista nombrado para esta escuela, Luis Armas Arenas, ocupó una de las casitas de los peones (…). Los empleados de servicio (lavanderas, cocineras, etc., viven en una de las casitas de los peones.[37]

El profesor Ramón A. Rivera se instaló en el taller de carpintería. Se tenía conocimiento que el quedarse a vivir en la Normal Rural permitía estar más tiempo con los estudiantes, observando la disciplina y la formación continua en que se encontraban. Además, el formador podía identificarse con los estudiantes, conducirlos al propósito de formación que se tenía dispuesto.

Aunado a lo anterior y ante las condiciones adversas en que se encontraba la comunidad escolar, la presencia del formador en un horario ampliado lo llevaba a coordinar la tarea de construcción y adaptación de insumos para hacer más o menos llevadera la vida de los alumnos en la escuela, ya sea en el internado o en la clase.

[37] AHSEP. SEP. Departamento de Escuela Rurales. Escuelas Rurales Federales. “Informe sobre las labores desarrolladas en los meses de enero y febrero”. Febrero 26 de 1936.

Formalmente las clases dieron inicio el 15 de febrero, haciendo notar en el informe antes citado que “hasta la fecha no se ha logrado que sean pagados los sueldos de los profesores y empleados de esta escuela. Su situación se torna cada día más angustiosa”.[38] Pero los formadores se mantenían en su labor, con el compromiso de medio edificar la escuela, su internado y desarrollar las clases.

La institución empezó a desarrollar sus funciones, las carencias y dificultades se mantuvieron. El personal docente, administrativo y de apoyo no contaba con un contrato definitivo para quedarse en la institución, lo que hacía que ante cualquier situación (que afectará las actividades que se emprendían) fueran removidos para contratar a otros. Los formadores eran enviados a otras normales rurales según se requiriera o por algún problema en la institución. Las evaluaciones sobre el desempeño y funcionamiento en conjunto de la institución eran permanentes.

El movimiento o rotación del personal, también tocaba a los directores. En el periodo de traslado de Cerro Hueco a Mactumactzá, el director en funciones fue Ricardo Ruelas Pelayo; en el periodo que va de agosto del año de 1936 a diciembre del mismo año el cargo lo tuvo el profesor Erasmo Pérez; en el año de 1937 aparecen diferentes directores, en los primeros meses el profesor Francisco Téllez S.[39], después el profesor Ramón A. Rivera se hizo cargo temporalmente de la institución[40] y según un telegrama fechado el 8 de julio de 1937, para esta fecha el profesor Raymundo M. Vázquez la ocupaba.[41] A principios de 1938 el director de la institución fue el profesor Arturo Macías Campirano, pero para septiembre de 1938 quien dirigía la institución era el profesor Ricardo González G. Este cambio de directores, puede también entenderse como parte de la inestabilidad que se gestaba en la institución. Los problemas se hacían patentes y se profundizaban por las condiciones de desarrollo de la misma.

En la Escuela Regional Campesina Mactumactzá se daban servicios educativos en función de las características y el nivel de escolarización de los estudiantes. Por ejemplo, los alumnos con preparación de 4º y 5º año de primaria eran inscritos en primer año agrícola industrial y los de 3er. año de primaria en primero de preparatorio.[42]

[38] AHSEP. SEP. Departamento de Escuela Rurales. Escuelas Rurales Federales. “Informe sobre las labores desarrolladas en los meses de enero y febrero”. Febrero 26 de 1936.

[39] AHSEP. SEP. Expediente 47. Oficio 203. “Remitiendo copias de la distribución de tiempo”. 3 de marzo de 1937.

[40] AHSEP. SEP. Expediente 65. Telegrama del 6 de julio de 1937.

[41] AHSEP. SEP. Expediente 65. Telegrama del 8 de julio de 1937.

[42] AHSEP. SEP. Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Chiapas. “Observaciones hechas al cuadro de inscripciones que se menciona” 1 de abril de 1936.

Así también, en información de archivo histórico, se señala la existencia del tercer grado de educación Normal en el año de 1936.

Dentro de la estructura organizativa de la Escuela Regional Campesina Mactumactzá (Tipo "C"), se constituyó la denominada Escuela Elemental Agrícola (en algunos oficios se le denominó "Juan Crispín").[43] La Elemental Agrícola se encargaba de desarrollar los estudios concernientes al ámbito técnico agrícola específicamente.[44]

Llegado el año de 1940, por las carencias que desde su inicio mantuvo la institución (instalaciones en mal estado, pocos y malos recursos para la enseñanza, falta de agua para el consumo y el riego, y problemas con las becas), los estudiantes y profesores realizaron diversos movimientos en defensa de la institución, solicitando mejoras en la misma. Movimientos estudiantiles y problemas entre los formadores (como consecuencia la profundización de los conflictos internos) provocaron que el gobierno del Estado redujera los apoyos a la institución.[45]

El año de 1941 constituye un momento de ruptura para la formación del normalismo rural en Chiapas. En este año se decide cerrar la carrera que formaba a los profesores de educación primaria para el contexto rural de Chiapas, la Escuela Regional Campesina se convierte en Escuela Práctica de Agricultura.[46] Esta institución tenía como fin dar enseñanza técnica a la gente de campo, funcionó por espacio de 6 años, egresando durante este tiempo 5 generaciones de técnicos en agricultura, aunque éstos podían desarrollarse, en un momento dado, como maestros y posteriormente titularse en otra escuela Normal.

En el período que va de los años 1946 y 1947 se inicia el proceso de cierre de la institución. La indicación que dio la SEP era en torno a que el director del plantel preparara la documentación de los estudiantes para enviarlos a otras escuelas, por-

---

[43] En estas escuelas "eran admitidos jóvenes analfabetos del sexo masculino, a quienes en dos años se enseñaba a leer, escribir y contar, y se les adiestraba en las técnicas avanzadas de trabajo inherentes a los diversos cultivos y a las explotaciones de los animales de la zona donde estaba la escuela." (Reynaga, 1994: 489).

[44] La carrera de Práctico Agrícola era de tres años y la de Maestros Rural era de cuatro años (1994: 49).

[45] AHSEP. SEP. Expediente 65. En julio de 1937 formadores y alumnos participan en una huelga de la sección 17 del magisterio. Telegrama folio 08387. 6 de julio de 1937. Telegrama folio 10899. 8 de julio de 1937.

[46] "El argumento de la SEP para su cierre fue que no cumplían con el objetivo para el cual habían sido creadas, ya que los maestros rurales no desempeñaban el papel de agentes movilizadores del cambio agrícola y si, en cambio, encontraban rápido acomodo en la burocracia como un medio seguro de vida." (199: 56).

que por falta de presupuesto la escuela no podía seguir funcionando para los años siguientes. Los formadores y el estudiantado fueron reubicados en otras instituciones con internado, quedando abandonados los edificios que ocupaban.

La nueva orientación no puede verse solo como resultado de los complejos procesos que se sucedían al interior de la institución, un referente importante para el análisis lo constituye la "nueva política" del Estado mexicano (en todos los órdenes, pero para el caso de este trabajo fundamentalmente en la política educativa), la política instrumentada por Ávila Camacho sintetizada en el proyecto de Unidad Nacional.[47] Lo que antes era la Escuela Regional Campesina Mactumactzá, se convertía en una institución para hombres, capacitados para el ámbito agrícola (especializado). El nuevo modelo de institución funcionó en Chiapas hasta 1946.

La etapa como Escuela Regional Campesina fue compleja, los formadores vieron como se iba desvirtuando su quehacer, cayendo en la lucha por garantizar el mínimo de condiciones para desarrollar su labor y con ello mantener vigente el centro laboral. Es un período caracterizado por los problemas, los conflictos, por las ausencias y, en contra sentido de lo que fue la época de Cerro Hueco, los formadores habían ido perdiendo presencia en la escuela, abandonan sus tareas. Los intereses personales y de grupos entre los formadores los confrontaban. Las razones ya esgrimidas: el planteamiento determinado de formación para lo rural, el abandono de las escuelas, las carencias y dificultades para desarrollar la tarea educativa, los conflictos internos y la pérdida del trabajo colectivo en la institución

3.4. Formadores: problemas, conflictos, crisis y legado histórico de un modelo de formación para maestros rurales

De Cerro Hueco a Escuela Práctica de Agricultura distan 15 años. Va de un período de efervescencia política a uno de lasitud toda tendencia revolucionaria, en lo educativo pasa por la época de oro de la escuela rural mexicana y el momento cumbre de organización de las normales rurales a la "escuela del amor" y los intentos de construir una escuela ajena a lo político e ideología revolucionaria.

Cerro Hueco inició funcionando en un espacio poco propicio para desarrollarse como Normal Rural, se encontraba cercana a un centro urbano muy importante

[47] "Para 1939, se observó un viraje en la política educativa, resultado de la presión ejercida por las protestas del Partido Acción Nacional, la Confederación Nacional Agrarista y la Unión de Padres de Familia, entre otros." (Reynaga, 1994: 50).

Torneo Deportivo 1934.

de la entidad chiapaneca, la capital Tuxtla Gutiérrez, pero además no existían las condiciones para la formación integral que suponía el modelo educativo de la institución, es decir no tenía las áreas indispensables para desarrollar las actividades de formación en el ámbito agropecuario y en los talleres poco se podía hacer en tanto no se contaba con los materiales y los recursos.

Desde Cerro Hueco y lo que será una constante en su trayectoria histórica, se desarrollará como una institución educativa con carencias, pero cumple funciones vitales, en primera instancia dar educación a un pequeño porcentaje de gente del campo de bajos recursos económicos, ofrecerles durante su estancia en la institución alimentación y abrigo (que para muchos, y a pesar de las carencias, resulta central ante historias de carecer en sus hogares de lo mínimo indispensable), y que al finalizar los estudios les dan una plaza y por lo tanto, una posibilidad para mejorar en las condiciones de vida personales y de la familia.

En 1931 eran pocos los formadores que se encontraban contratados, tal vez por el número de estudiantes o por la situación característica de dichas instituciones de no darles los apoyos y condiciones necesarias para su buen funcionamiento. Muy probablemente las condiciones laborales no eran las mejores o existían inconvenientes para que los formadores se mantuvieran en su actividad, ejemplo es que en el primer año de actividades tres fueron los directores de la institución.

Las autoridades educativas llevaban a cabo evaluaciones permanentes de la actividad de los formadores, se hacían recomendaciones, también se establecía quien podía o no continuar al frente de las materias. A finales de 1931 el director federal de educación en el Estado, profesor Ernesto Valle remitió al Secretario de Educación Pública y a la Dirección de Misiones Culturales un “Informe sobre el personal

de la ENR de Cerro Hueco" en el que se hace un balance de la actividad, aptitudes y posibilidades de continuar como formador en la institución.[48]

El director de ese momento, profesor Javier Fernández, se le cuestionaba "su excesiva bondad" para con los trabajadores y los estudiantes, sin embargo tenía elementos que podían ayudarle a conseguir los ideales de la SEP: su preparación profesional, experiencia y conceptos de idealismo.

De la profesora Josefa Camas Narcía, se hace referencia como un buen elemento.

Del profesor José Terán Tovar se dice es de buen carácter y cumplido. No tiene reporte de ser mal formador.

En el caso del ingeniero José Villalba Rueda se caracteriza como "Muy trabajador pero duro con los alumnos al grado de hacerse odiar de varios de ellos. Profundo conocedor de su ramo pero poco práctico."[49]

Un caso problemático se presenta con el profesor Mario Araujo, del cual se dice es de "escasa preparación profesional (título adquirido por examen de suficiencia), ninguna práctica en el magisterio rural, solamente ha sido catedrático de la Normal de esta ciudad y algunos meses como Maestro de grupo en una escuela primaria." Al final se recomienda que el profesor sea enviado a otra Normal.[50]

El informe hace referencia a los "profesores especiales", es decir a los formadores encargados de talleres, los cuales se caracterizan por ser

> (…) muy disciplinados y trabajadores, sobresaliendo el de Música y Orfeones, Sr. Emilio Lomelí, el Albañil, Sr. Secundino Hernández y el Carpintero, Sr. Isidro Zambrano. El único que no ha cumplido como nosotros deseábamos por haber fracasado en varios intentos, es el de Alfarería, Sr. José Gregorio Escobar, que también es necesario cambiar para el próximo año.[51]

Los elementos que se observan al evaluar a los formadores tienen que ver con la experiencia y conocimiento de la escuela rural. El compromiso mostrado es una

---

48 AHSEP. SEP. Chiapas. "Informe sobre el personal de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco" Dependencia, Dirección de educación federal. 1º. de diciembre de 1931.

49 AHSEP. SEP. Chiapas. "Informe sobre el personal de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco" Dependencia, Dirección de educación federal. 1º. de diciembre de 1931.

50 AHSEP. SEP. Chiapas. "Informe sobre el personal de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco" Dependencia, Dirección de educación federal. 1º. de diciembre de 1931.

51 AHSEP. SEP. Chiapas. "Informe sobre el personal de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco" Dependencia, Dirección de educación federal. 1º. de diciembre de 1931.

cuestión central, no así los conocimientos y capacidades que tuviera el formador para generar la clase. No importaba que el encargado de impartir la materia fuera estricto o se le odiara, siempre que cumpliera cabalmente con los propósitos, ideales y deseos de la SEP. En esta lógica se encontraba la actuación de un buen formador, sobre todo el de conocer lo rural, como también el de crear conciencia de clase y lograr establecer en el alumnado el papel del maestro rural en la redención del proletariado. Formador que no se articulara a esta intención o fallara en el manejo del contenido de la materia se le manda a otra institución a "corregirse".

Lo que caracteriza a los formadores de Cerro Hueco es que diversifican sus tareas educativas en la institución, no era solo dar clases, sino que había otras actividades que tiene que desarrollar para alcanzar el propósito de formación a fin de ser un maestro rural comprometido, que se involucra en el desarrollo de las comunidades. Bajo la anterior lógica se puede observar que en el año de 1933, según los horarios de actividades de la Normal Rural, el número de formadores era de 10 para una población de estudiantes de 95 alumnos, de los cuales uno o dos se encargaban de las materias académicas, los otros tenían que ver con el ámbito agropecuario y los talleres. Los formadores encargados de las materias académicas también participaban en la organización y coordinación de la extensión educativa como teatro, danza, poesía, oratoria, todo lo que les permitía llevar a cabo los programas socio-culturales tanto en la escuela como en sus "excursiones".

Para el año de 1934 el número de trabajadores se incrementó a 20, para atender a una población de estudiantes de 104. De estos trabajadores 10 eran los formadores: 4 enseñando materias académicas, 4 para talleres, 1 para las actividades del sector agropecuario y 1 que se encargaba de actividades de fomento a la salud (incluyo al pasante de medicina, en tanto daba orientación a los alumnos sobre higiene y cuidado de la salud). El incremento de trabajadores se generaba por la cada vez más demandante atención de los estudiantes, por el número de éstos, porque eran diversas las actividades de los formadores y cada día más complejas. No hay que olvidar que conforme pasaban los años los estudiantes también pasaban a grados superiores y estos demandaban mayor atención.

Algunos de los formadores de la institución llegaron de otras normales rurales y fueron remitidos por la SEP seguramente con conocimiento de lo que representaba para la orientación que debía dársele a la formación de dicha institución. En la escue-

la había formadores que llegaron de otras entidades (probablemente de las normales rurales que ahí funcionaban). En el oficio 170 de fecha 10 de abril de 1933 se hace referencia que "Salvo los maestros de talleres y la Srta. Profesora de Materias Generales, el resto del personal es originario de Estados tan distantes como Tamaulipas, Sinaloa y Guanajuato, otros tenemos nuestra residencia en esa capital."[52]

Eran formadores que imprimían a la actividad del aula características de la escuela rural mexicana, pues la habían vivido. Esas características se manifestaban en el discurso y la práctica, lo que se hace notar en los programas e informes de actividades de extensión que la comunidad escolar realizaba, que sintetiza la concepción de la tarea del maestro rural. Lo anterior se hace notar en el documento elaborado por el alumno Francisco Utrilla, con fecha 15 de mayo de 1935 (documento citado en este texto) en el cual hacen referencia que "han sido comprendidos nuestros profesores quienes días antes nos pintaron con bonitas palabras toda la importancia de los fines y el gran valor educativo" de la tarea de colaboración con las comunidades, agregando que los formadores les daban a conocer el problema

> social-económico de nuestros hermanos del campo, para que más tarde asumiendo nuestro papel de maestros rurales, seamos verdaderos guiadores de esa inmensa masa humana que gime, sufre y alienta por una verdadera redención, saliendo del marasmo odioso en que los hundieron los pasados sistemas de organización social (…)[53]

Por lo anterior, se desprende que la actividad de estos formadores también implicaba revisar y analizar la situación social, económica y cultural que determinaba la condición de clase de los estudiantes, pero centralmente la toma de conciencia de las causas de esa condición cómo los futuros maestros rurales, elementos de transformación social. Esta expresión de la práctica de los formadores se encuentra a tono con los planteamientos oficiales del papel de la escuela, de las normales rurales y del profesorado.

En esta lógica, los formadores planteaban la importancia de la labor del maestro rural (siguiendo el referido documento de fecha de 15 de mayo de 1935), sugiriendo que estos debían mantener como elemento central de su pensamiento y accionar, la identificación con la clase de la cual procedían y no continuar con la tendencia opresión que se vivía en México para asegurarla y reproducirla "a veces hasta por hom-

[52] AHSEP. SEP. Oficio 170, asunto: "Propone modificación al calendario escolar". De fecha 10 de abril de 1933.

[53] AHSEP. SEP. Chiapas. Excursión a Copoya. "Trabajos de extensión educativa de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, Chis., descritos por un alumno." 15 de mayo de 1935.

Competencias Deportivas en la ENR de Cerro Hueco. 1931.

bres que salían del mismo medio, pero que no tenían sentido de clase, ese sentimiento, tan humano, tan grande, único que debe caracterizar al proletariado del mañana."[54]

Los formadores tenían una fuerte presencia en las tareas educativas del estudiantado, participaban en todas y cada una de las actividades que desarrollaban. El ejemplo se constituía en un referente central para que los estudiantes comprendieran lo que particularizaba al maestro rural. En consonancia con la perspectiva pedagógica que se encontraba en boga, lo más importante era el aprender a hacer las cosas, más que la teorización.

El sentido de práctica de los formadores en la ENR de Cerro Hueco estaba impregnado por el contexto histórico, las condiciones de la escuela y lo local. La situación regional, de marginación y pobreza, impulsa la idea de redención del pueblo chiapaneco, en consonancia con la orientación de la política educativa de la época. Pero subyace la experiencia, la articulación y profunda identificación con la orientación ideológica asumida por el grueso del magisterio, al menos el que se curtía en lo rural.

Es una práctica de formación que se caracteriza por priorizar la comprensión de las causas profundas de la división y la lucha de clases. Cabe bien en la situación de Cerro Hueco el valor de lo ideológico y político, que la actividad de preparación de contenidos académicos. Formador que no estaba en esta tónica, simplemente se consideraba su salida definitiva de la escuela (si el contrato era temporal) o su remisión a otra Normal Rural para "corregirse" (si el contrato era de "planta" o definitivo).

[54] AHSEP. SEP. Chiapas. Excursión a Copoya. "Trabajos de extensión educativa de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, Chis., descritos por un alumno." 15 de mayo de 1935.

En el período en que la institución funcionó como ENR de Cerro Hueco no existieron (al menos no se encontró alguna evidencia) conflictos internos, de confrontación entre formadores y estudiantes. Todo hace suponer que existía unidad como comunidad escolar para lograr el propósito de formación; es más, se puede considerar al grupo de formadores de esta época como un grupo que en comunidad de intereses colaboraban para que el estudiantado se hiciera una idea de lo que significaba ser maestro rural. No escapa a que uno que otro formador generara o se involucrara en algún problema. Se puede señalar la situación del citado formador Mario Araujo, quien solicita su ingreso a la institución el 3 de enero de 1931 para impartir materias generales. Originario de Tuxtla Gutiérrez argumentó (en el oficio en que solicitó su ingreso como trabajador a la institución) que era profesor normalista titulado, con "conocimientos prácticos de farmacia y en el tratamiento del paludismo, que es endémico en aquella región. He practicado la vacunación de linfa anti variolosa y se aplicar inyecciones de toda clase." [55]

En la solicitud planteó el elemento que en la época se considera distintivo de la necesaria práctica profesional de un formador de Normal rural, el tener un "(…) estrecho trato con la clase obrera y campesina por haber trabajado durante los últimos 11 años, como agricultor en pequeña escala, precisamente en los alrededores de Cerro Hueco."[56]

Por la necesidad de formadores para la ENR de Cerro Hueco, al profesor se le contrató y se le concedió la plaza o categoría de "Maestros de Planta" a partir del 16 de enero de 1931,[57] sin mediar mayor evaluación o revisión de sus antecedentes profesionales que lo expresado en el oficio de solicitud donde no manifestaba mayor experiencia que la cuestión farmacéutica y el saber inyectar.

La falta de experiencia del formador en los procesos de formación en las normales rurales se evidenciaron a partir de una de las primeras evaluaciones del desempeño que se realizó a los formadores de la institución. El 1 de diciembre de 1931 el director de Educación Federal informaba al Secretario de Educación Pública y al Director de Misiones Culturales de las deficiencias en la preparación y experiencia en el campo de la educación rural de los profesores, señalando que tal situación había

[55] AHSEP. SEP. Chiapas. Expediente 47. Oficio sin número y sin asunto. 3 de enero de 1931.

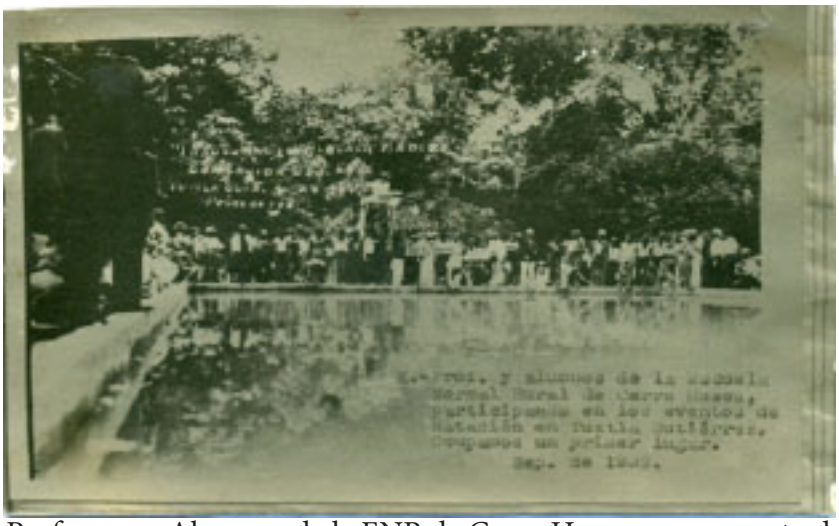
[56] AHSEP. SEP. Chiapas. Expediente 47.

[57] AHSEP. SEP. Chiapas. Expediente 47. Oficio número 250. Asunto: "Se le comunica nombramiento". 13 de enero de 1931.

provocado problemas con el estudiantado, teniendo como consecuencia "(…) la separación de algunas alumnas"[58] de la escuela.

La determinación del Director de las Misiones Culturales fue contundente en el memorándum dirigido al Secretario de Educación Pública: "En vista de lo anterior, me permito rogar a usted se expida el cese al Sr. Araujo a partir del 15 de los corrientes."[59]

En esta lógica de problemas generados por formadores inexpertos o poco comprometidos, se encontró evidencia en archivo histórico de acoso sexual, problemas con la bebida o por no respetar las disposiciones oficiales. Eran situaciones aisladas que corresponden al complejo sistema de historias de vida, trayectorias de formación y laborales de los sujetos. De lo anterior, también se desprende el hecho de que había una intención explícita de evaluar el desempeño de los formadores, para saber si estaban cumpliendo con el propósito educativo de la institución escolar: formar a un maestro rural con pensamiento revolucionario y consciente de su clase social, que fuera a las comunidades a contribuir en su desarrollo, para mitigar las desigualdades sociales.



Profesores y Alumnos de la ENR de Cerro Hueco en un evento de natación en Tuxtla Gutiérrez. 1932.

Cuando en 1936 la institución cambia de lugar y se establece en su nuevo espacio físico, el cual se suponía aportaba mejores condiciones para formar al profesional del modelo de escuela que se construía, en comparación al espacio físico

[58] AHSEP. SEP. Chiapas. Expediente 47. Oficio sin número. "Informe sobre el personal de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco" 1º. de diciembre de 1931.

[59] AHSEP. SEP. Chiapas. Expediente 47. Memorándum de fecha 9 de enero de 1932.

de Cerro Hueco, las cosas cambiaron en las relaciones entre los propios formadores y éstos con los estudiantes; cambiaron en el sentido que generaron antagonismos, confrontaciones, movilizaciones que manifestaban inconformidades y el deseo de mejorar las condiciones de la escuela. Como se pretende explicar a continuación, es probable que la llegada de nuevos formadores (con intereses particulares) o los formadores que venían de Cerro Hueco, por la experiencia, surgimiento de expectativas, defensa de ideales y logros alcanzados, llegaron a confrontarse, claro, sin dejar de lado la problemática interna de abandono, falta de recursos e incertidumbre de la institución, provocada por las autoridades gubernamentales al no otorgar apoyos y financiamientos necesarios.

La Escuela Regional Campesina Mactumactzá inició funcionando con 112 estudiantes, mantuvo el carácter mixto de la institución atendiendo los últimos grados del plan de maestro rural e iniciando con el plan de la Escuela Regional Campesina. Como señalé en párrafos arriba, los formadores de Cerro Hueco continuaron laborando en esta nueva institución y otros llegaron a integrar la plantilla de docentes. El Director (interino) del plantel en el mes de febrero de 1936 fue el profesor Ramón A. Rivera (formador que venían trabajando desde Cerro Hueco), a finales de ese mes tomó posesión de la dirección el profesor Ricardo Ruelas Pelayo (que además impartía las materias de psicología y organización escolar).[60]

Para 1938 el director de la Regional Campesina era el Profesor Arturo Macías Campirano;[61] también llegaban nuevos profesores, como Gilberto Aragón Coss, quien se incorporó a colaborar a la institución "con su carácter de Maestro de Grupo Normalista "A" de Primaria, destinado al servicio de la Escuela Elemental Agrícola (…)".[62]

Las actividades de formador en Mactumactzá se diversificaban e implicaba disposición de tiempo. No hay que olvidar que la escuela se mantenía como mixta y con servicio de internado. Los directores de la institución impartían materias y los formadores que igual atendían materias académicas, también lo hacían con las actividades extraescolares, por ejemplo, en el caso del profesor Aragón Coss, su horario de actividades era (cuadro no. cinco)

---

[60] AHSEP. SEP. Oficio 476. "Informe sobre investigación practicada en Escuela Regional Campesina de Mactumactzá, Chis." 25 de junio de 1936.

[61] AHSEP. SEP. Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Personal. Oficio 246. "Asunto se le comunica las horas que le corresponde en el horario de trabajo y clases." 25 de abril de 1938.

[62] AHSEP. SEP. Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Personal.

Horario de clases
5:30 a 6:00, cultura física, 1/o año (sic), Lunes y miércoles; 5:30 a 6:00, cultura física, 2/o año, Martes y jueves; 5:30 a 6:00, cultura física, 3/0 año, Miércoles y viernes; 9:00 a 9:45. Lengua nacional, 2/o año, Agrícola, todos los días; 9:45 a 10:30, lengua nacional, 1/er año, Agrícola, todos los días; 10:30 a 11:15, dibujo y artes populares, 2/o año, Agrícola, todos los días; 11:15 a 12:00, lengua nacional, 3er año agrícola, todos los días; 12:00 a 12:45, dibujo y artes populares, martes, jueves y sábados, 1/er año agrícola; 20:00 a 22:00, estudio y biblioteca, todos los grados, todos los días. [4]

En este caso, cuatro son las actividades que tenían que desarrollar el formador, no solo las materias académicas, también las extraescolares como cultura física y estudio (biblioteca). Una de las características que definían a esta institución era el de cumplir jornadas laborales extensas, regularmente toda la mañana. Pero además intervenir, como es el caso del profesor Aragón Coss, en actividades de cuidado y atención de la formación del estudiante, por ejemplo la hora de estudio y biblioteca, signo distintivo de este tipo de internado. Este era un espacio donde el formador con sus alumnos intercambiaban puntos de vista, orientaban sobre temas de interés o que no habían quedado lo suficientemente claros, pero centralmente espacio formativo que permitía la identificación entre el formador y el estudiantado.

En el proceso de transformación de escuela Normal Rural a Central Campesina, la institución se empezó a caracterizar por conflictos y manifestaciones de protesta. Es muy probable que esta situación se haya dado por la cada día más complicada situación de la institución, como por el auge en la politización de la comunidad escolar,[63] su condición de cuestionar y señalar en lo que no se estaba de acuerdo (los estudiantes participaban activamente en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México)[64] y porque los formadores hacían patente sus intereses, en algunos casos, llegando a la confrontación.

Las carencias agobiaban y dificultaban las actividades de los formadores. El cambio de “Cerro Hueco” a “La Chacona” suponía contar con mejoras en espacio, equipamiento y trabajo de la comunidad escolar. Pero la realidad era otra, los alumnos manifestaban las condiciones deplorables en que se encontraban, manifestaban

[63] “La participación de maestros y alumnos de estas escuelas regionales campesinas en la vida social de la comunidad creó enfrentamientos y represiones (…) la SEP hacía numerosos llamados a los maestros para que restringiesen su participación sociopolítica y trataran de dedicarse a las actividades educativas propiamente.” (Reynaga, 1994: 50).

[64] AHSEP. SEP 1921-2009. Dirección de personal del sector central. En un oficio fechado el 27 de mayo de 1937 los alumnos que integraban un denominado “Frente unido de alumnos y maestros de la Escuela Regional Campesina de Mactumactzá, Chiapas” hace una extensa explicación del proceso de cambio de la ENR de Cerro Hueco a la Regional Campesina de Mactumactzá, se señala los “graves” problemas que enfrentan para hacer funcionar la institución, y se plantea un pliego petitorio al C. Secretario de Educación Pública.

a la autoridad educativa la urgencia de que se construyera, equipara y apoyara con los recursos necesarios y suficientes a la institución. En el mes de mayo de 1937 los estudiantes y formadores se organizaron en un "Frente unido de alumnos y maestros de la Escuela Regional Campesina de Mactumactzá, Chiapas." y exponían que "(…) nadie pensó nada y expuso la salud de los alumnos llevándolos a vivir al aire libre (…)" en virtud de que en la finca "La Chacona" no había dormitorios para los estudiantes, para los alumnos la situación se complicaba durante el tiempo de lluvia

> (…) pues los míseros jacales, algunos de zacates hasta los techos, no protegen de la lluvia a quienes lo habitan y lo que es, pero la única construcción acabada durante el año pasado y que está destinada a comedor carece prácticamente de techo porque a través de él se cuela tal cantidad de agua que amenaza con desplomarse y habrá que tirarlo. El clima es palúdico en alto grado y debido a la gran cantidad de lodo sobre el que hay que transitar , la undinaria constituye una amenaza.[65]

Se señala que aunque existía inversión por parte del gobierno federal y del estatal, este había sido mínimo y rebasa por mucho las necesidades. Para los integrantes del Frente las condiciones en que escuentra la escuela señalan la "miseria" que solo es equiparada con cualquier olvidada ranchería chiapaneca.

La situación que prevalecía en la Escuela Regional Campesina Mactumactzá, según destacan los del Frente, se definía de la siguiente manera:

> El desaliento que reina entre el alumnado por las condiciones que guarda la Escuela es cada día mayor, máxime cuando por razón de relaciones interescolares saben perfectamente que otras Escuelas Regionales Campesinas están en condiciones muy superiores a la de ellos y no se explican el motivo por lo que se les tiene reducidos a estas privaciones que tanto les restan sus bríos y sus buenos deseos por aprender y trabajar.[66]

La realidad con que surgió la institución y la falta de apoyos fue causa central para la generación de conflictos. Estos se sucedieron permanentemente y debilitaron los procesos de formación, desgastaron las relaciones entre los sujetos que conformaban la comunidad escolar e indudablemente marcaron esta época de la institución.

En cuanto a los problemas, eran de diversa índole, habían señalamientos de profesores por su poco compromiso, la falta de recursos para el servicio asistencial y fundamentalmente, los conflictos entre profesores y directores (que existían para las

[65] AHSEP. SEP 1921-2009. Dirección de personal del sector central. Oficio sin número y sin asunto. "Frente unido de alumnos y maestros de la Escuela Regional Campesina de Mactumactzá, Chiapas. 27 de mayo de 1937.

[66] AHSEP. SEP 1921-2009. Dirección de personal del sector central.

dos instituciones) que conformaban Mactumactzá (por un lado la Escuela Regional Campesina y la Escuela Elemental Agrícola por otra).

Para mediados de 1936 los conflictos que se suscitaban en la Escuela Regional Campesina Mactumactzá eran más que evidentes, lo que hizo necesario la intervención de las autoridades del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. De los oficios que señalan la situación se advierte que el director del plantel hacía distinciones entre los alumnos, tenía a su grupo de "preferidos", se indica que los alumnos tienen "una tradición de indisciplina", que los formadores no enseñan, ni cumplen con la tarea encomendada, las relaciones entre el director y los formadores es de pleito y la relación entre los estudiantes es de confrontación.[67]

Cuando la institución se convierte en Escuela Regional Campesina no se establecieron las condiciones de infraestructura, pero sobre todo las de organización y las educativas que hicieran funcionar correctamente la escuela. La rotación permanente de los directores encontraba su razón de ser en los problemas que estos generaban o que no podían resolver estando frente del plantel; existían problemas en la preparación de los formadores, más de uno no cumplía correctamente con las tareas encomendadas, sobre todo, no cubrían las expectativas del estudiantado, un estudiantado cada día más politizado y comprometido con la defensa de la institución.

Para el año 1936, el inspector general de la VII zona del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural fue comisionado para realizar una investigación ante los constantes problemas y quejas que existían en torno al funcionamiento de la escuela. El inspector, profesor José Dolores Medina, encontró que la comunidad escolar estaba dividida: por un lado el director y por otro, un grupo de formadores criticándolo, otro grupo pequeño con cierto sentido de neutralidad, otro grupo "mayoritario" de estudiantes criticándolo y pidiendo su cese en el cargo, también había un grupo "minoritario" apoyando al director. [68]

El inspector general señala que durante su estancia en Tuxtla Gutiérrez observó que cotidianamente los estudiantes iban al cine o de paseo a la ciudad, no se mantenían en el internado realizando tareas educativas; que el director "inmoralmente" permitía que estudiantes vivieran en su habitación; además no permitía que el contador

[67] AHSEP. SEP 1921-2009. Dirección de personal del sector central. Oficio sin número y sin asunto. 19 de junio de 1936.

[68] AHSEP. SEP, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Oficio 47 "Informe sobre investigación practicada en Escuela Regional Campesina de Mactumactzá, Chis." 25 de junio de 1936.

realizará las revisiones administrativas. Entre otras cosas, observa que la autoridad de la escuela dejó a los formadores "muy sueltos", sin sumarlos a la organización de las tareas y sin supervisarlos. La razón del "desorden" que privaba en la Regional Campesina, reconoce, está dado por la recurrente ausencia del director en la institución.

El inspector establece una "OPINION" y señala:

> 1/o.- La mayoría de los alumnos están en contra del Prof. Ricardo Ruelas Pelayo.
>
> 2/o.- La mayoría de los maestros se manifestaron también en contra del Director.
>
> 3/o.- (no se distingue en el original)
>
> 4/o.- El Prof. Ricardo Ruelas Pelayo, se manifestó, aún en los momentos de la investigación, falto de control y consideración a los alumnos y maestros.
>
> 5/o.- Su dinamismo para atender ciertos aspectos del trabajo, no lo aplicó para la dirección técnica del Plantel.
>
> 6/o.- El Prof. Ricardo Ruelas Pelayo, no se manifiesta con la ponderación, rectitud, buen tino y dignidad que necesita la persona que dirige un establecimiento educativo de la naturaleza del que se puso bajo su dirección."[69]

Aunque la "opinión" del inspector hace crítica fuerte contra el director por el mal manejo del plantel, en el informe general se establece cómo los formadores dejaron de cumplir cabalmente sus tareas, que la situación de crisis había provocado que las actividades se desvirtuaran, que el formador por una u otra situación no estaba cumpliendo con el logro de los propósitos de la escuela. En documento de fecha 19 de junio de 1936, los alumnos de cuarto grado (que apoyaban al director del plantel) hacen la siguiente "consideración" en torno a sus formadores:

> 1º.- Nosotros comprendemos que los maestros teniendo como lo tienen un control amplio en el alumnado y que como ejemplos de moralidad, disciplina y orientación eran los llamados a orientar y tratar de zanjar dificultades que motivaron el conflicto actual, no hicieron el más mínimo esfuerzo por lograrlo, su silencio, nosotros no sabemos cómo justificarlo, como representativos de una Escuela de avanzada ellos no dieron la más mínima demostración de espíritu de clase, se olvidaron de que eran maestros (…)[70]

---

[69] AHSEP. SEP, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural.

[70] AHSEP. SEP 1921-2009. Dirección de personal del sector central. Oficio sin número y sin asunto. 19 de junio de 1936.

De alguna manera, en el sentido crítico de los estudiantes, los formadores dejaron de hacer su tarea, no tenían presencia y habían dejado a un lado su papel como elementos fundamentales en la organización y desarrollo de las actividades formativas de la institución.

No se encontró evidencia de cómo se resolvió la disputa, pero los problemas y desordenes en la institución continuaron.

Para el año de 1937 los formadores participaron en una huelga de maestros rurales federales, en tanto formaban parte de la sección diecisiete del magisterio.[71] Los alumnos los secundaron. La autoridad educativa a través del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural se pronunciaba en contra de dicha participación, considerando que podían ser solidarios con el movimiento magisterial pero que no abandonaran las labores agrícolas y trabajos académicos, porque traería funestas consecuencias y "perjudicaría grandemente a los alumnos".[72]

Se encontró información que señala que entre los meses de agosto y octubre de 1938 se giraron oficios que dan muestra de la continuidad de los problemas que se suscitaban en la Regional Campesina Mactumactzá.[73] Por un lado el profesor. Gilberto Aragón Coss (Director de la Escuela Elemental Agrícola de "Juan Crispín", perteneciente a la Escuela Regional Campesina Mactumactzá) acusa al profesor Ricardo González G. (Director en ese momento de la Regional Campesina) por la "actitud antirrevolucionaria que asume", señalando que a su entender

> (…) no es labor de un maestro: desorientar a alumnos que no le pertenece, al tratar de aconsejarles que pidan dinero a sus casas para que cuando él entregue la Escuela Regional al prof. Raúl I. Burgos abandonen el establecimiento que es a mi cargo.- Como se sabe, en la división y pugnas en la Reg. procurará hacerse de partidarios con el fin de obtener mayorías y fue que logró en alumnos de esta 'Elemental Agrícola' en perjuicio de los mismos.- El citado prof. valiéndose del puesto y categoría sobre la que

[71] AHSEP. SEP. Serie Chiapas. Expediente 65. Telegrama del 6 de julio de 1937

[72] AHSEP. SEP. Serie Chiapas. Expediente 65. Telegrama del 8 de julio de 1937.

[73] Un sector de los estudiantes denunciaron mediante oficio fechado 3l de julio de 1938, y dirigido al Secretario General de la Liga de Comunidades Agrarias en Tuxtla Gutiérrez, la situación de división que existía al interior de la comunidad escolar, y con ello "coartando las tendencias revolucionarias que encabeza el Gral. Cárdenas".
Se denuncia que algunos alumnos, incitados por profesores y el Director, piden dinero al gobernador del Estado, dinero que utilizan para su uso personal.
Los alumnos denunciados se les cuestiona su condición de clase, "burgueses", y por lo tanto no se involucran en el trabajo del campo.
El oficio da muestra de los conflictos entre alumnos, la participación de profesores y directores, y la rivalidad entre la Escuela Regional Campesina y la Escuela Elemental Agrícola. AHSEP. Fondo: SEP, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Sección: Personal.

> tengo, logró hacer que le siguieran unos cuantos alumnos de esta que no son más que muchachos faltos de sentido común.[74]

La referencia anterior es una transcripción del oficio original firmado por el profesor Aragón Coss, dirigido al Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural con fecha 24 de agosto de 1938.[75] Transcripción que se realiza en el oficio número 15082 de fecha 5 de septiembre de 1938, signado por el C. Ignacio Márquez del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, dirigido al Secretario General del Sindicato de Generaciones.

En relación al asunto, el profesor Ricardo González G. Director de la Escuela Regional Campesina, giró oficio "Relacionado con la Escuela Elemental Agrícola de Juan Crispín, Chis." con fecha 1º. de septiembre de 1938, número de oficio 563, dirigido al Jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural en la que se señala que ha llegado a su conocimiento los tropiezos y dificultades que padece la Regional Campesina

> (…) en lo que refiere a la buena marcha de la cooperativa de Alimentación y Consumo y a la disciplina de los educados; como dicha escuela depende de esta Regional Campesina, técnica y administrativamente, por medio del oficio número 539 fechado el 25 del mes de agosto (…) y que ha invitado al Director de la Elemental Agrícola al dialogo pero que no ha existido tal.[76]

En respuesta al oficio número "15082 de fecha 5 del mes en curso" que dirige el profesor González G, al Jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural mediante oficio número 613 de fecha 12 de septiembre de 1938, para solicitar que en relación al problema en cuestión se abra una investigación y se deslinde responsabilidades "(…) a quien le corresponda, ya que esta oficina únicamente, en repetidas ocasiones, ha llamado al orden al Director de la Elemental Agrícola (…)". [77]

La Liga de Comunidades Agrarias y Sindicatos Campesinos del Estado de Chiapas se había pronunciado ante el problema de la escuela, el Secretario General de la Liga, el Señor Ponciano Hernández giró el oficio número 470 de fecha 2 de agosto

---

[74] AHSEP. SEP. Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Personal."Se transcribe oficio". 5 de septiembre de 1938.

[75] Nótese la extensión en tiempo del problema, desde julio ya se empezaba a señalar inconformidades.

[76] AHSEP. SEP. Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Personal.

[77] AHSEP. SEP. Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Personal."Relacionado con la copia al carbón # 15082 de fecha 5 del mes en curso". 12 de septiembre de 1938.

de 1938, dirigido al Secretario de Educación Pública Licenciado Gonzalo Vázquez Vela, en el que, a nombre de los campesinos de Chiapas, protesta "(…) en contra de la actitud asumida por el Director de la Escuela Regional Campesina `Mactumactzá´, Sr. Ricardo González G. que ha venido hostilizando, tratando con el mayor desprecio a los alumnos de dicha escuela (…)".[78]

Los que suscriben este oficio solicitan quitar del plantel "(…) a este elemento que en vez de secundar la noble ideología del General Cárdenas (…), se ha concretado a pisotear estos sagrados principios."[79]

Este es un período de crisis profunda para la Escuela Regional Campesina Mactumactzá. Si ya existían problemas por las carencias, los vaivenes de la política educativa y del conjunto del Estado mexicano, las confrontaciones que se sucedían debilitaban la tarea del formador. Se iniciaba el fin de otra etapa de la institución.

La Escuela Regional Campesina de Mactumactzá se convirtió en 1941 en Escuela Práctica de Agricultura. En 1946 se cerró definitivamente. En relación a las instalaciones, para darle uso, se decidió el 27 de enero de 1949 que fuera desincorporada de la SEP y se autorizó, por acuerdo presidencial y por medio de Bienes Nacionales, donarla al Gobierno del Estado, estableciendo un laboratorio de inseminación artificial para fomentar el incremento de la Ganadería en el Estado. Los formadores fueron enviados a otras escuelas.

[78] AHSEP. SEP. Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Personal."Turnando quejas presentadas por los alumnos de la Esc. Reg. Campesina `Mactumactzá´ contra el Director y otros maestros de la misma". 2 de agosto de 1938. Oficio 470.

[79] AHSEP. SEP. Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Personal.

Capítulo IV
Los formadores de docentes en la ENRM. Las prácticas educativas que delinearon una escuela

4.1. Iniciando sin escuela: antecedentes, acciones y prácticas que caracterizan a la ENRM

En abril de 1956 se vuelve a abrir la Normal Rural en Chiapas, a partir de este año se ubica, nuevamente, en las instalaciones conocidas como “La Chacona” y se le otorga el nombre de ENRM.

Banda de Guerra de la ENRM.

Por las condiciones de apertura, es decir porque no se contaba con instalaciones propias para la escuela, el gobierno del Estado prestó (ese año) el espacio que ocupaba como Centro Experimental Agropecuario y que antes había alojado a la Escuela Regional Campesina Mactumactzá. El terreno propio de la ENRM se encontraba colindante a este Centro, pero al iniciar actividades no se contaba con lo mínimo indispensable para alojar a la comunidad escolar.

La escuela que se fundaba, se planteaba como parte de lo que ya en el país se había consolidado, una institución para la formación de profesores de educación primaria para el contexto rural, con características específicas: internado, unisexual, con alumnos de extracción pobre o campesina, vocación de lucha, solidaridad con

los movimientos sociales,[1] formación que no tenía horarios y se articulaba a las comunidades; con formadores que se planteaban comprometidos con la labor, teniendo actividad más allá de horarios rígidos, reproduciendo la experiencia como maestros rurales.

Hacía ya 34 años de la fundación de la primera Normal Rural Federal en el país (la de Tacámbaro, Michoacán) y 10 años de haberse cerrado la escuela que formaba a profesores rurales en Chiapas, por lo tanto, existía, sedimentada, una tradición en estas instituciones, que planteaba una orientación que podía configurarse en la ENRM.

Qué tipo de Normal Rural fueron delineando los formadores. Los sujetos y procesos educativos y sociales que acompañaron la construcción de la escuela, sentaron bases para caracterizar la práctica y quehacer del formador que confluyó en esta institución. Considero central que para desarrollar el análisis, es importante revisar el proceso que siguió a su fundación, sobre y a partir del papel jugado por los que participaron en ella.

Es importante destacar que en los días previos a que funcionara la institución no se contaba con escuela. Existía la disposición para abrir una Normal Rural, pero no se dispuso de ningún tipo de elemento o infraestructura para concretar la intención. Los edificios en que se albergaría la institución los prestó momentáneamente el gobierno del estado y solo ofrecía unos cuantos espacios, de no muy buenas condiciones, con ningún tipo de insumo para atender el servicio asistencial y educativo. Por lo tanto, la ENRM había que fundarla, establecerla y organizar lo elemental para su funcionamiento, sobre todo, decidir qué tipo de profesores contratar. Todo ese proceso iría a la par de poner en marcha las actividades escolares y asistenciales

Desde esta lógica, la SEP a través de la Dirección General de Enseñanza Normal, dispuso que el profesor Manuel de J. López Oñate (Supervisor Técnico de la Dirección General de Enseñanza Normal) se trasladara a Chiapas e iniciara con el proceso que permitiera el arranque de operaciones de la institución.

Existía la indicación oficial de la apertura de la escuela, pero no así la disposición para crear las condiciones para su funcionamiento. Lo que sí hizo la autoridad es enviar a un conocedor de normales rurales (profesor Manuel López Oñate) para que la pusiera en marcha. Esta puesta en marcha estaría ajustada a las condiciones y

[1] Esto último como una construcción de los alumnos, pero que resulta de la conjugación de varios factores, entre los que destaca la influencia y orientación de algunos formadores.

determinaciones locales, pero sobre todo a la creatividad, compromiso y entusiasmo de los fundadores de la institución.

En cuanto al personal que se encargaría de las tareas de la escuela, había que proceder a contratarlo. No se contaba con nadie, todo indicaba que la disposición era que el profesor López Oñate se hiciera cargo de las primeras contrataciones, en la lógica de proponer al personal.

Uno de los primeros que fueron dados de alta para integrar la plantilla de trabajadores (tanto de formadores como del servicio asistencial y de apoyo) fue Fernando Mayorga Molina. Conocedor del acontecer de los primeros días de la institución, el profesor Mayorga señala que López Oñate llegó solo a Chiapas, recurrió al Director Federal de Educación en el estado, profesor Diego Hernández Topete, para que le orientara a contratar a un profesor que le ayudara en las primeras tareas de organización que hicieran posible el funcionamiento de la Normal Rural.[2]

Diego Hernández Topete conocía a Fernando Mayorga (así lo refiere el mismo profesor Mayorga, se conocían de antaño, existía relación afectiva).[3] Por su vínculo de amistad propuso a Mayorga Molina para que hiciera las veces de chofer, ayudante y demás tareas que requiriera López Oñate en su empresa de echar a andar la Normal Rural.

En este lapso y para recibir a los aspirantes, López Oñate y Mayorga Molina decidieron ir a "hospedarse" en las instalaciones de la finca "La Chacona".[4] Serían los primeros miembros de la comunidad normalista de Mactumactzá que lo hicieran.

López Oñate y Mayorga Molina iniciaron una campaña a través de la radio chiapaneca, anunciando la apertura de la escuela Normal Rural. En un primer momento los resultados de la convocatoria fueron mínimos,[5] pocos aspirantes se presentaron a la institución, situación que reflejaba la complejidad social y educativa de la entidad; es decir, se abría la oferta de atención educativa para gente del campo, pero estos no tenían las condiciones tanto del nivel educativo para pensar en matricularse en la

---

[2] Fernando Mayorga Molina. Formador fundador de la ENRM. Entrevista realizada el 18 de agosto de 2010.

[3] El vínculo de la autoridad educativa con los profesores de aquel momento era fuerte y de mayor cercanía. Señala Fernando Mayorga (y se observa en el discurso de otros profesores de la época) que dicha cuestión era evidente con profesores que tenían ya algunos años de labores, además de que las filas del profesorado no era tan numerosa.

[4] Fernando Mayorga Molina. Entrevista citada.

[5] Fernando Mayorga Molina. Entrevista citada.

Normal Rural, como económicas que les permitieran hacer el gasto para viajar a la capital.

Ante los pocos aspirantes captados, Mayorga inició un recorrido por varios municipios cercanos a Tuxtla Gutiérrez. Visitó San Fernando, Ocozocoautla, Villaflores, Cintalapa, Terán y Juan Crispín (estas dos últimas localidades pertenecientes al municipio de Tuxtla Gutiérrez) entre otros lugares. Recuerda el profesor Mayorga que empezó el 13 de abril a inscribir alumnos, en ese mes matriculó 33, pero la Secretaría de Hacienda requería 90 alumnos para autorizar la partida presupuestal que hiciera funcionar la institución.

En el período de abril y mayo -recuerda Mayorga Molina- no se definía con claridad el rumbo que debería tomar la institución. No se contaba con el presupuesto, con las instalaciones apropiadas, ni con el recurso humano que atendiera las diferentes actividades de la institución. Mientras se da la autorización oficial de pago e inicio de actividades, Mayorga se dispuso a "entretener" a los estudiantes dándoles "algunas clases" de lo que "yo podía, ya había yo sido maestro de primaria, y con esa experiencia les daba algún tipo de actividad". Como en La Chacona no había pizarrón, ni gis, "ni nada"; caminaban hasta la comunidad de Juan Crispín (cercano a donde estaban alojados) para prestar la primaria y realizar ahí alguna tarea, para que los alumnos no se aburrieran y desesperaran.[6]

Las decisiones y acciones que se tomaron, fundamentalmente por López Oñate, secundadas por Mayorga Molina, fueron en función de las circunstancias coyunturales y locales. Estos dos sujetos emprendieron una lucha permanente para crear las condiciones para el funcionamiento de la Normal Rural ¿Cuáles son las particularidades de esta Normal Rural? Una institución educativa sin instalaciones, sin recursos, sin presupuesto y sin trabajadores que la hicieran funcionar.

López Oñate era el guía y el de la experiencia en normales rurales. Mayorga Molina operaba las decisiones del primero, pero también tenía bastante posibilidad y capacidad de maniobra. Este último tuvo que aplicar su experiencia y tomar decisiones en función de las condiciones reales, no se podía más que ser creativo ante la falta de todo y consciente de que la apertura de la escuela constituía un espacio que podía mejorar la condición de vida de los estudiantes.

[6] Fernando Mayorga Molina. Entrevista citada.

Las actividades que se desarrollaban iban dirigidas a mejorar la estancia de los estudiantes en la escuela, es así que en los meses de abril y mayo la incipiente comunidad escolar (dirigida por Mayorga Molina) se dio a la tarea de desocupar una bodega grande que aun almacenaba sorgo,

> … quemamos la basura, lo arreglamos todo… y ahí lo ocupamos para dormitorio. Y una casita que había ahí de una empleada de la finca, y que se fue a vivir a otro lado, lo ocupamos para la dirección de la escuela Mactumactzá.[7]

Abigail Cruz Lázaro, alumno de la primera generación comenta que

> no había aulas. Se habilitó un lugar para dormitorio, pero prácticamente a veces teníamos que ir debajo de los árboles para recibir clases. En la cuestión de la comida, los alumnos la preparaban y el lavado de ropa ellos mismos lo hacían en el arroyo cercano que existía a la Normal.[8]

En el mes de mayo se incorporaron un grupo de señoras para apoyar las tareas de la escuela, sobre todo las asistenciales, que tenían que ver con el servicio de lavandería y cocina.

En mayo de 1956 no estaba completo el número de alumnos que se requerían, pero ya se había contratado a algunas personas para que apoyaran en las labores de la escuela. No existía aun disposición oficial para la apertura de las actividades formales de la escuela, sin embargo, se empezaba a organizar y determinar lo que sería el trabajo, las prácticas, las reglas de trabajo y convivencia en la ENRM.

Lo anterior se determinó en función de las necesidades de la incipiente institución. Indudablemente también estuvo marcado por el número y formación de los formadores. Es decir, en la ENRM se empezaron a desarrollar actividades y tareas en función de que los formadores fueron llegando, en ocasiones un solo formador tenía que diversificar sus tareas y presencia con los estudiantes (como lo hizo el profesor Mayorga Molina que atendía las clases para todos los alumnos, organizó la banda de guerra y promovía el deporte, o en el caso de Manuel de J. Martínez Vázquez que fue contratado por unas horas y el cabo de un corto tiempo se encontraba todo el día en la institución). Una cuestión que subyace, y que se pretende hacer notar en los subsiguientes apartados de este capítulo, es la disciplina y el orden como elementos centrales del trabajo y las prácticas de formación.

---

[7] Fernando Mayorga Molina. Entrevista citada.

[8] Abigail Cruz Lázaro. Ex alumno de la ENRM. Entrevista realizada el 13 de junio de 2011.

En el mes de mayo es requerido López Oñate en la SEP en la Ciudad de México. Dejando la tarea de organización y contención de la pequeña e incipiente comunidad escolar en las manos de Fernando Mayorga, López Oñate se dirigió a México para recibir indicaciones y definir si la escuela se abría o no.

Se quedó encargado el profesor Mayorga de la institución. A las penurias, se agregaba la incertidumbre de si la Escuela Normal Rural se abría. Con lo poco que se podía conseguir se mantuvo la alimentación de los estudiantes,[9] todo indica que las lavanderas y cocineras ofrecieron su trabajo en los primeros días sin la certeza de recibir sueldo.[10]

Después de algunos días de haberse ido a la ciudad de México el profesor López Oñate, envió un telegrama a Fernando Mayorga, en el cual manifestaba, lo siguiente:

> Maestro Mayorga, ruégole por favor ya no recibir ningún alumno, despache usted a los alumnos, la escuela ya no se autorizó, por este año. Firma, profesor Manuel López Oñate. Supervisor de normales rurales en el país.[11]

Aunque existía un cierto sentido de voluntad y preocupación de algunas autoridades por la situación educativa del Estado, las implicaciones económicas, presupuestales y de carácter político, dificultaban la decisión definitiva que pusiera en marcha el funcionamiento de la escuela.

Por la pobreza de quienes convivían en la institución, por la esperanza de superación de los estudiantes y para no romper con los anhelos que se iban generando, narra Mayorga Molina, decidió a nadie mostrar y comentar el contenido del telegrama.

La decisión que tomó, sin saber qué acciones e implicaciones traería a futuro, fue la de mantener a los alumnos en la finca,

> … y ahí los tuve entreteniendo a los muchachos. Ellos contentos, jugando futbol, basquetbol, y en la noche relajeando, hacíamos cena, bajo los árboles cenábamos, les daba yo algunas instrucciones. De mi bolsa daba para comprar maíz, frijol y para lo que alcanzaba. Empecé a formar la banda de guerra, sin instrumentos.[12]

---

[9] Con el apoyo de las comunidades circundantes a la Normal.

[10] Las “cocineras” no recibieron en los primeros meses un sueldo “oficial”. Se les daba un pago simbólico, mínimo, por la tarea de preparar los alimentos de los estudiantes. Se les planteo la promesa de contratación cuando la escuela funcionara “oficialmente”. Es el caso de la Sra. Soledad Torres, quien se le contrató desde abril, pero inició sus labores dos meses después. María Soledad Torres García. Trabajadora del servicio asistencial. Entrevista realizada el 8 de mayo de 2011.

[11] Fernando Mayorga Molina. Entrevista citada.

[12] Fernando Mayorga Molina. Entrevista citada.

Existe evidencia que el gobernador Aranda Osorio, tenía interés que en definitiva se abriera la escuela. Al enterarse de la situación, sobre todo por la tardanza en el inicio oficial de actividades, presionó (al menos gestionó con determinación) para que la SEP tomara la decisión definitiva, en sentido positivo. Mientras tanto, le indicó a Mayorga Molina que el donaría los instrumentos de la banda de guerra y que no despachara a los alumnos.

Al poco tiempo "… llegó Aranda Osorio, como él tenía su rancho cerca (Los Laureles se llamaba). Llegó a caballo, con su gente y en un carro llevó la banda de guerra, seis tambores y siete cornetas."[13] El gobernador se comprometió a mandar 5 litros de leche diario, para ayudar con la alimentación de los alumnos.

Estos hechos ocurrieron entre el 30 de abril y 4 de mayo de 1956. Para Mayorga contar con el apoyo del gobernador era un aliciente fundamental. A partir de ahí empezó a trabajar con la banda de guerra, "… a entretenerlos con la banda de guerra, escogí los que más o menos podían, empezamos a tocar, a entrenar ahí. Ya hasta banda había."[14]

El profesor Mayorga considera que como resultado de las buenas y oportunas gestiones del gobernador, la SEP emprendió las acciones para en definitiva poner a funcionar la ENRM.

Recuerda Fernando Mayorga que exactamente "…el 30 de mayo, me acuerdo porque es día de San Fernando, el día de mi santo llegó el supervisor López Oñate con 3 camiones de carga…"[15]

En Mactumactzá nadie sabía de la disposición de la SEP y del envío de materiales e insumos para hacer funcionar la escuela. Todo fue de sorpresa.

> (…) y entonces ya llegaron los camiones con colchones, sabanas, chamarras, cobertores, zapatos, medias botas, pantalón, camisa, corbata y gorro militar; color caqui seria el uniforme de Mactumactzá. Los muchachos, en la gritería total. Aquella gran alegría, se desbordó. Los mismos alumnos empezaron a descargar los camiones.[16]

Esa noche los alumnos durmieron en camas, "… ya no en el suelo…". Era el 30 de mayo de 1956, "… había alegría y comida…". Entonces el profesor López Oñate le comentó al profesor Mayorga Molina: "… mire maestro, ya no mire usted bonito, ni

---

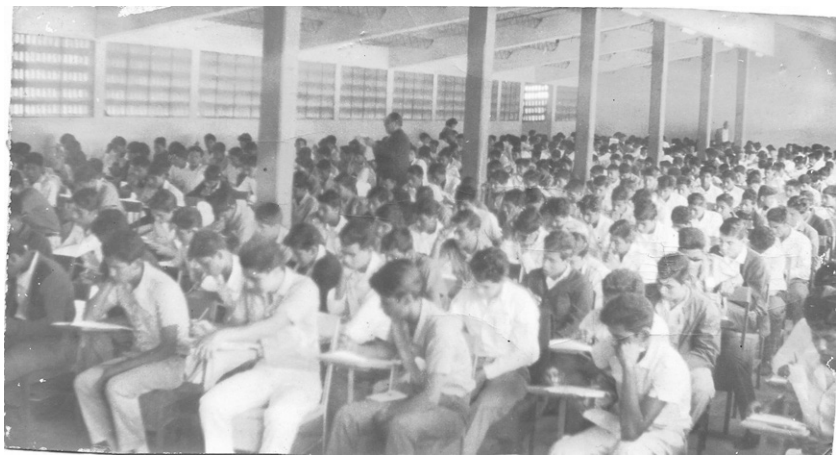
[13] Fernando Mayorga Molina. Entrevista citada.

[14] Fernando Mayorga Molina. Entrevista citada.

[15] Fernando Mayorga Molina. Entrevista citada.

[16] Fernando Mayorga Molina. Entrevista citada.

feo a los alumnos, júnteme a los 90, pero ya, porque en 8 días Hacienda va a pagar las becas."[17]



Examen de admisión. Sin fecha.

El profesor Fernando Mayorga volvió a recorrer algunas comunidades y municipios de Chiapas. Poco a poco empezó a juntar a los alumnos requeridos. No fue sino hasta el mes de junio cuando se logró reunir los 90 alumnos. Fue complicado "reunir el número de alumnos en virtud de que era muy difícil que los alumnos obtuvieran su certificado de educación primaria."[18]

90 alumnos eran los que se solicitaba para la inscripción, esto se constituía en requisito para proceder a realizar el pago de la beca, el que la autoridad hiciera el pase de revista y con ello el arranque oficial de actividades. El pase de revista se efectuó por primera vez el 5 de junio de 1956 a las diez de la mañana. En este acto se verificó la firma de los alumnos para comprobar que se encontraban inscritos y presentes en la escuela (como internos), acto que se constituyó en referente de mantenimiento de orden y disciplina (en virtud de que todos los alumnos debían manifestar marcialidad, silencio y gallardía). Al poco tiempo, los actos cívicos u oficiales eran expresión de este sentido de orden y presentación, el estudiante se mostraba comprometido, con respeto por lo que hacía o se hacía, considerando importante mostrar un rostro coherente y de unidad como institución.

Los ex-alumnos de esta época señalan que en ellos existía un compromiso y respeto intrínseco a toda prueba. Se sentían de alguna forma agradecidos y se em-

[17] Fernando Mayorga Molina. Entrevista citada.

[18] Abigail Cruz Lázaro. Entrevista citada.

pezaba a expresar un sentido de cuidado y conservación de lo que era la escuela. Cuando se trataba de mostrar a la comunidad escolar ante agentes del exterior (dígase en un desfile, un programa sociocultural o la visita de la autoridad a la Normal) afloraba con mayor intensidad la disciplina y el orden. Se argumenta que esto último era resultado de la necesidad que tenían de contar con escuela y por el compromiso con la formación; como también por la condición de pobreza y marginación que los acicateaba para conservar los beneficios que les daba la Normal Rural.[19]

Cabe señalar que para cuando llegó López Oñate con los camiones en los que transportó los enseres e insumos para el trabajo en la escuela Normal Rural, a la par llegaron dos profesores para iniciar la tarea de formación en la institución, Ramón Rosado Conde (artes plásticas) y Manuel de J. Martínez Vázquez (encargado de grupo complementario 5º. y 6º. año compuesto por 43 alumnos). Ya para estas fechas se había oficializado la contratación de personal para el servicio asistencial y para talleres. Entre otros se puede destacar a Rosendo Carrillo Zavala (encargado de las materias agropecuarias), María Soledad Torres García (cocinera), Esther Ricalde Holán (Ropería), Ingeniero René Mora (sector agropecuario) y Eduardo Chatú.[20]

Para el momento de arranque oficial de la ENRM, las condiciones de existencia de la comunidad escolar en las instalaciones de "La Chacona" eran difíciles, se contaba con lo mínimo para albergar a los alumnos (aunque ya tenían colchonetas y camas, dormían en galeras) y para que recibieran clases. La construcción de las instalaciones en los terrenos propios de la escuela era urgente. A los pocos días de llegar los camiones con el mobiliario y algunos formadores para la nueva Normal, se destacó en un periódico de circulación estatal la situación de la institución, denunciaba la imperiosa necesidad de construir un local apropiado para la comunidad escolar:

> Van a iniciar pronto la construcción de los edificios de la Normal. Es probable que antes de finalizar la presente temporada de lluvias, se empiecen a construir los edificios de que dispondrá la Escuela Normal Rural, en los terrenos que cedió el gobierno del Estado a la Secretaría de Educación Pública, en el Centro Experimental Agrícola y Ganadero Mactumactzá.
>
> Como informamos en ediciones pasadas, la mencionada Secretaría ya aprobó el presupuesto para esta importante obra y destinó el mobiliario necesario para el financia-

[19] Entrevista a los ex alumnos de la ENRM: Abigail Cruz Lázaro, Leonidas Suasnavar, Gilberto Díaz Pérez y Rubén Pinto Pérez.

[20] Información recabada de las entrevistas a Fernando Mayorga, Manuel de Jesús Martínez Vázquez (Formador fundador. Entrevista realizada el 4 de febrero de 2011) y María Soledad Torres.

miento de la Normal rural, pues provisionalmente los alumnos inscritos están recibiendo su enseñanza en los locales que les proporciona el gobierno del Estado.

El profesor Manuel López Oñate, director de la Escuela Normal Rural de Chiapas, se encuentra en la capital de la República, haciendo las gestiones necesarias para que cuanto antes se efectúe este proyecto, según se nos indicó en fuentes extraoficiales.[21]

Esta nota de periódico apareció el 4 de junio de 1956, en fechas cuando el profesor López Oñate llegaba con la noticia de apertura y con el equipo para el servicio asistencial.

A mediados de junio de 1956 la comunidad escolar iba tomando forma, se tenían inscritos los alumnos requeridos y la planta de formadores poco a poco se integraba. El proceso de construcción y equipamiento de la Normal Rural de Chiapas estaba mediado por la tardanza de los recursos que venían desde la Ciudad de México, e indudablemente por la dificultad económica en que se encontraba la región, aunado a lo complejo que resultaba para la SEP disponer de suficientes recursos para agilizar y equipar eficientemente a una nueva institución con las características que implica un internado y una Normal Rural. Al interior de la comunidad escolar no se perdían esperanzas, ya se veía más personal y el número de alumnos hacia evidente la vida de la institución.

La existencia de la institución era tema de interés en la sociedad chiapaneca. Nuevamente, un periódico de circulación estatal, destacaba la situación de la escuela:

Está cubierto el cupo de la Normal rural.

Los trabajos del local se están acelerando, el profesor Manuel López Oñate, director de la Escuela Normal Rural que acaba de instalarse en el centro experimental agrícola y ganadero "Mactumactzá" está realizando las gestiones necesarias ante la Secretaría de Educación Pública, para que cuanto antes se envié mobiliario de cocina, dormitorios, comedores, talleres y escolar, para el citado plantel.

También se nos expresó que los trabajos relacionados con la construcción del edificio de la Normal rural no se han iniciado por la temporada de lluvias y que el proyecto ya fue aprobado por la Secretaría de Educación. El cupo de inscripciones para esa escuela ya está cubierto con alumnos que están recibiendo su enseñanza en los locales que provisionalmente les proporcionó el gobierno del Estado en el centro agrícola mencionado.[22]

---

[21] AHUNICACH. Fondo Fernando Castañón. Diario de Chiapas. Año II, época I, número 522. 4 de junio de 1956.

[22] AHUNICACH. Fondo Fernando Castañón. Diario de Chiapas. Año II, época I. 13 de junio de 1956.

Después de tres meses, aunque aún no se tenían instalaciones propias, Mactumactzá se iba conformando como institución educativa. Para ese momento, recuerda Fernando Mayorga, lo que preocupaba era la disciplina (era la indicación recurrente del Supervisor y director fundador López Oñate).

Abigail Cruz Lázaro señala que la disciplina y el orden definieron desde el principio a la institución. A pesar de las carencias, se generaba mayor compromiso entre la comunidad escolar, a decir del propio Cruz Lázaro

> … la época era otra, los muchachos se portaban bien, era difícil encontrar que alguien generara desorden. Nos cuidábamos y cuidábamos lo poco que teníamos en la escuela. Estuvimos todo junio, julio, agosto con carencias y problemas, pero no hubo ningún incidente, nada. Había una disciplina propia, y no era muy necesario que cuidaran.[23]

Se puede considerar que las condiciones de desarrollo de los procesos formación y asistenciales en la Normal Rural exigían mayor compromiso y dedicación. Lo anterior se logró por la edad de los estudiantes, la cual oscilaba entre los 12 y 18 años,[24] el origen social,[25] que llevaba a tratar las cosas con respeto y cuidado hacia lo que nunca habían tenido (al menos con mayor comodidad y seguridad), dónde dormir y comer mejor. En esta idea no se puede soslayar la tradición que ponían en práctica los formadores que venían de normales rurales, tradición que combinaba pobreza, esfuerzo y disciplina, además, fundamentalmente, la formación con carácter integral para atender y comprender el trabajo en las comunidades rurales.

Los formadores que se incorporaban, asumían tareas para atender la formación y alguna actividad del incipiente servicio asistencial.[26] Para los últimos meses de 1956, ya se encontraban los profesores Antonio Corzo Rincón, encargado de la educación física; la profesora Teresa Lazos Marcelín, encargada de las matemáticas; el señor Jesús Ocampo Coello, organizando el taller de talabartería y el profesor Eduardo Estrada Zamudio.

---

[23] Abigail Cruz Lázaro. Entrevista citada.

[24] Archivo personal. Copia fotostática del Registro de inscripción de alumnos de la Escuela Normal Rural Mactumactzá. Ciclos complementarios, secundario y profesional. Años: 1957, 1958 y 1959. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Enseñanza Normal.

[25] La indicación fue de no recibir “catrincitos, gente pudiente, hijos de finqueros, de ganaderos, esa escuela es exclusivamente para hijos de campesinos. Hijos de maestros si recibíamos. Porque para eso se crearon las normales rurales, para gente campesina, pobre”. Fernando Mayorga Molina. Entrevista citada.

[26] Desde el principio, este cuidado estuvo matizado por las posibilidades de tiempo de los formadores, es decir de se quedaran más allá del horario de contratación. Además, y porque desde los inicios de la institución, el servicio asistencial estuvo limitado.

Fernando Mayorga se hizo cargo al final de cuentas (cuando ya había más formadores para atender las materias del plan de estudios) del taller de carpintería, herrería y electricidad, “sobre todo el de electricidad”.

En el mes de julio de 1956 un periódico chiapaneco daba a conocer detalles de la construcción de las instalaciones de Mactumactzá:

> Ritmo acelerado de trabajo en la nueva escuela Normal.
>
> A pesar de los naturales obstáculos de todo principio, se está logrando la organización.
>
> El profesor Manuel López Oñate, Director de la Escuela Normal Rural, que acaba de crearse en esta entidad y la cual funciona en el Centro Experimental Agrícola y Ganadero, manifestó en forma exclusiva a Diario de Chiapas que ya está llegando los muebles para dicho plantel.
>
> Por otra parte en forma extraoficial, supimos, que probablemente se empiecen a construir los dormitorios para el alumnado, dentro de breve tiempo y que se tiene proyecto de finalizar estos trabajos antes de concluir el presente año.
>
> Según se nos indica, el monto total de la obra, será de cinco millones de pesos y que la SEP, cubrirá íntegramente esta erogación, pues los planos ya fueron aprobados, estimándose que el edificio tendrá un cupo de trescientos a 400 alumnos.
>
> El profesor López Oñate agregó que los cursos para graduación son de seis años para todos aquellos que cursaron el sexto año de primaria, y de ocho, para quienes solamente hayan llegado hasta cuarto grado.
>
> También hizo hincapié, que ha habido muchos contratiempo en la organización total de la Normal rural pero que ya se empezó a trabajar con un grupo de alumnos, de acuerdo con las instrucciones de la Secretaría de Educación Pública.[27]

Las actividades de los formadores iban tomando forma y estas tenían que ver centralmente con el trabajo en el aula, reproduciendo la experiencia como profesores que fueron del ámbito rural, los ex alumnos rememoran el entusiasmo y la exigencia en la clase. El modelo de maestro rural era aquel que se comprometía con las comunidades, que era capaz de intervenir en diferentes ámbitos de la vida cotidiana de la gente de los pueblos.

El trabajo en la institución se organizó en función de la condición de internado, ya con la banda de guerra empezando a funcionar. Las actividades daban inicio a las 5:30 de la mañana con el toque de levante, inmediatamente después comenzaban las actividades escolares. A las 8 se servía el desayuno, a las 9 reiniciaban las acti-

[27] AHUNICACH. Fondo Fernando Castañón. Diario de Chiapas. Año II, época I. Número 527. 10 de julio de 1956.

vidades escolares, las cuales concluían a las 14 horas, para dar paso a la comida y el descanso vespertino. A las 16 horas reiniciaban con deporte, talleres y actividad recreativa.

Panoramica de la ENRM. 1962.

En septiembre de 1956, en el marco de los actos conmemorativos de la Independencia Nacional y la anexión de Chiapas a México, se hicieron notar los avances en la organización de la institución y la formación de los estudiantes. La banda de guerra y la escolta establecían solemnidad cívica a la conmemoración histórica. Algunos alumnos ofrecían declamaciones, mostraban signos de su proceso educativo, los formadores marcaban la ruta de las tareas que emprendían con orden, disciplina y compromiso, idea fundamental para mostrar la unidad de la comunidad escolar, centrada en la importancia del colaboracionismo y del trabajo en colectivo.

Esta lógica se expresa en el evento cívico referido (el 13 de septiembre de 1956) y reseñado en un periódico local:

> Abanderamiento de la Normal rural.
>
> Imponente acto hubo en el Centro Agrícola y Ganadero.
>
> En el espléndido rincón de la Escuela Normal Rural de Mactumactzá, en el marco del bello paisaje de la ex hacienda de La Chacona, tuvo ayer lugar una imponente ceremonia de Abanderamiento que fue presidida por el ingeniero Octavio H. Serrano, en representación del C. Gobernador del Estado y por el teniente coronel Salvador Ramírez del Valle, representante del IV Región Militar.
>
> Los alumnos, perfectamente uniformados y en perfecta formación, esperaron a la comitiva que arribo poco más de las 17 horas, a la cual recibieron entre vítores y aplausos.

El programa que con tal motivo se desarrolló, fue el siguiente:

1.- Honores a la bandera por todos los alumnos de la escuela.

2.- Palabras por el profr. Manuel Antonio Corzo Rincón.

3.- Los Niños Héroes de Chapultepec, declamación por el alumno Fernando Esponda.

4.- Canto a los Niños Héroes por todos los alumnos.

5.- La bandera, declamación por el alumno Neyrot Camilo.

6.- Oh! Mi bandera, declamación por el alumno Leónidas Suasnavar.

7.- Himno Nacional

La ceremonia de abanderamiento revistió gran solemnidad, ya que el teniente coronel Del Valle, en forma por demás emotiva, tomo el juramento.

A continuación el profesor Manuel Antonio Corzo Rincón pronunció brillante arenga a los Niños Héroes, pronunciando conceptos de alto valor cívico patriótico.

Terminada la ceremonia anterior, el C. Ing. Octavio H. Serrano, declaró en nombre del gobierno del Estado, solemnemente inaugurada la biblioteca "Niños Héroes" organizada por el activo director del plantel profesor Manuel López Oñate".[28]

Es notorio en esta reseña periodística, que el "Director fundador", profesor Manuel López Oñate, no aparece en ninguno de los números del programa, en virtud de que era el período de nombramiento y trasmisión del cargo de director de la escuela. Aunque no se pudo establecer la fecha exacta, es en este lapso cuando deja la dirección de la escuela López Oñate y la SEP nombra al primer director definitivo de la Normal. Para el 26 de octubre de 1956 firma como director de la institución el profesor Manuel de Jesús Sol Esquinca.[29]

Honores a la bandera. 1957.

Las actividades del primer año de trabajo concluyeron en noviembre (el calendario era de febrero a noviembre). En 1957, al iniciarse las actividades escolares se les indicó a los normalistas rurales de Mactumactzá que deberían

[28] AHUNICACH. Fondo Fernando Castañón. Diario de Chiapas. Año I/época I. Número 582. 14 de septiembre de 1956.

[29] Archivo personal. Copia fotostática del oficio 59. 26 de octubre de 1956. Se le comisiona para estar en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez el día 1º. de noviembre próximo con la Banda de Guerra.

trasladarse a sus instalaciones propias. Como antaño fue un traslado hecho por los alumnos y los formadores, cargando en los hombros trasladaron camas, estufas y todo lo que la escuela ya poseía. Las instalaciones no eran suficientes para albergar a los estudiantes, se adaptaron nuevamente algunos edificios para que los alumnos los ocuparan como dormitorios, es el caso de los talleres.

En ese mismo año, 1957, se incorporaron nuevos profesores que se destacaron tanto por su papel como formadores, como por orientar la vida política y cultural de la institución. Entre ellos destaca Cecilio López Trujillo y Enrique Aragón Coss.

La labor del profesor Manuel López Oñate se cumplió, fundar una escuela Normal Rural bajo las características y tradición que se había establecido para éstas. De esas características se muestra como elemento ineludible el carácter de pobreza y falta de todo para llevar a cabo la tarea educativa, también como referente central el compromiso por la tarea de formación.

La cuestión es que al fundar la ENRM literalmente se tuvo que hacer la escuela, este hacer implicó, en tres meses, asegurar las condiciones mínimas para que las autoridades educativas de la SEP tomaran la decisión final para hacer funcionar a Mactumactzá.

Bajo esta lógica se puede entender la llegada de López Oñate a Chiapas. Conocedor de las normales rurales en México, fraguado y formado bajo su manto, tenía elementos para dar batalla, aplicar sus conocimientos y mística para configurar la esencia del modelo de escuela en Mactumactzá.

La ENRM tendría características específicas, otorgadas por las condiciones locales y centralmente por las condiciones particulares de sus formadores. La ENRM se construyó con disciplina, con una carga importante de creatividad en una serie de sus procesos de formación, como respuesta a la falta de recursos para la tarea educativa. También se destaca la entrega que va más allá del trabajo del aula, que toma como fuente de referencia la experiencia del formador en su transitar por las comunidades rurales. Una actividad de formación que rebasa el aula, penetra en una formación que prepara para oficios, talleres, la comprensión de los problemas de las comunidades rurales, pero sustancialmente que contiene una preparación para la vida.

Al organizar y hacer funcionar el plantel educativo, López Oñate y los formadores y trabajadores del servicio asistencial que se incorporaron, operaron con creatividad, empeño y compromiso. El trabajo en colectividad permitía subsanar las ca-

rencias, no los problemas, con ello ir construyendo una Normal Rural específica, con sentido de pertenencia y pertinencia dentro del contexto histórico y local que se vivía. El trabajo que se hizo en la institución para fundarla estuvo guiado por sus condiciones de funcionamiento, no podía ser de otra forma, en tanto la preocupación era resolver las carencias.

Hasta aquí una reseña de lo que marcó a la escuela en sus primeros meses, destacando que el modelo de institución y de acción de los que intervinieron en su funcionamiento respondía más que a la aplicación de lo que era el normalismo rural, a una intención de asegurar la consolidación de la institución escolar.

4.2.- 1956, quiénes serán los formadores de la ENRM

Para este período, de fundación, la plantilla docente fue integrándose a la institución a partir de dos rutas o procesos contratación, en una intervino el director fundador de la ENRM y el Director de Educación Federal en Chiapas; en otra, la Dirección General de Enseñanza Normal (DGEN) de la SEP.

El proceso de contratación estuvo determinado por la definición de un tipo de profesor con ciertas características en su experiencia y trayectoria (esta cuestión estuvo diferenciada por una u otra ruta de contratación).

La primera banda de guerra de la ENRM. El primero a la izquierda con trompeta en mano el formador Fernando Mayorga Molina

La apertura de la ENRM se llevó a cabo para subsanar y atender necesidades educativas locales apremiantes (la falta de profesores rurales y abolir la improvisación de los mismos) e implicaba para la DGEN disponer de la participación de formadores con experiencia en normales rurales para generar las condiciones que fueran delineando a la institución. Sin embargo, la dirección no podía contratar a una plantilla completa de formadores con esta experiencia

para hacerse cargo de la nueva institución,[30] es así como profesores con diversos antecedentes laborales (en niveles educativos) confluyen al nuevo plantel normalista.

El modelo de institución que representaba las escuelas normales rurales se había estado replanteando con el paso de los años, como resultado de la negociación entre los sujetos que llegaron a estas instituciones y las políticas educativas instrumentadas por el Estado. Al cabo de los años, por la activa participación de las comunidades escolares, había prácticas y elementos distintivos en las escuelas normales rurales que los caracterizaba.

Producto de ello, podemos hablar de una cultura escolar que dialécticamente promueve la generación de prácticas de formación, culturales, que transitan y se determinan en una relación conflictiva entre lo formativo académico y lo formativo (y actividad práctica) político.

Esta sedimentación a la que se alude, elemento caracterizador que define a la institución normalista, marca a los sujetos de la comunidad escolar, expresa un proceso de formación, es decir, un proceso de incorporación, en los formadores, de la cultura institucional producida al interior de las normales rurales. Es un proceso de incorporación de ideas, prácticas e ideología, que se adapta o reconfigura a partir de la cultura originaria de los sujetos.

En el proceso de apropiación de las características de las normales rurales los formadores necesariamente participaron en su reconfiguración en tanto influyeron con sus aportaciones (mostrando su conocimiento, interés e ideales), algunas veces de forma velada, otras conscientes. Algunas ocasiones como resultado de las inquietudes individuales o como grupo, otras por efecto de las condiciones externas a la Normal Rural.

Desde la perspectiva señalada, la sedimentación de la cultura institucional de la Normal Rural subyace entre los miembros de las comunidades escolares, dejando en los sujetos una forma de entender y desarrollar la tarea educativa y la intervención en las comunidades rurales; es insoslayable considerar que la apropiación de los elementos de dicha cultura no es homogénea, pero sí da la posibilidad de mantener los referentes más determinantes que se producen en el subsistema de formación.

[30] Por las condiciones regionales y de la situación económica del país, era difícil erogar suficientes recursos para proponer a formadores de otras entidades trasladarse a Chiapas. Solamente los formadores que eran de la región y querían irse trabajar a Mactumactzá y en las condiciones laborales que tenían, se les apoyaba en su traslado.

Estos elementos sedimentados se harían presentes en la ENRM a partir de la presencia de algunos formadores de normales rurales en el proceso de fundación de la escuela, es el caso de Manuel López Oñate, Manuel de Jesús Sol Esquinca, entre otros. Desde la década de 1950, había formadores y egresados de normales rurales que hacía tiempo habían dejado las instituciones normalistas rurales para pasar a formar parte de las estructuras de organización y dirección de la SEP, sobre todo en la DGEN. Otros más se habían convertido en supervisores de normales rurales, con ello preservaban la mística, los elementos de identidad y la particularidad del modelo de formación.

En referencia a las particularidades que caracterizan a las normales rurales, que muestran su fuerza y presencia en el contexto social, es la capacidad organizativa y de lucha política.

La lucha política generada desde las normales rurales se había acrecentado con el régimen que promovió la denominada Unidad Nacional (1940-1946). Era un elemento fundado en la defensa de las escuelas normales, que fluía hacia otros contextos y realidades sociales (como la relación con los campesinos, los obreros, los maestros y, en su conjunto, con el proletariado mexicano). La tradición en la lucha social era constitutiva de los alumnos, pero de una u otra manera la presencia de los formadores era recurrente, aunque el formador participara directamente o no, eran procesos de acción e ideología que permeaban su quehacer.

El estudiantado había adquirido y desarrollado una conciencia de lucha, que se expresaba en la defensa de las escuelas normales rurales (dentro de ella, observar y sancionar –con la solicitud de expulsión- a los formadores que no cumplían con las particularidades de la institución). Aunque existe poca información en torno al profesorado de dichas escuelas (sobre todo en la década de los cuarenta y cincuenta), todo hace suponer que el tiempo, la experiencia, la constante lucha por mantener y mejorar sus condiciones laborales , la exigencia y compromiso que regularmente le imprimían a la labor que desarrollaban, favorecía que los formadores de estas instituciones forjaran una práctica educativa que se distinguía de otro tipo de instituciones. Eran formadores que se caracterizaban por recuperar la importancia de un maestro entregado a la labor educativa, que igual que enseñaba a leer, conocía y enseñaba otras tareas que podían ayudar a la gente de las comunidades rurales. Formadores

que estaban más tiempo del requerido en el horario de clases, conviviendo y observando la buena marcha de la escuela.

Había, por lo tanto, procesos de formación y prácticas cotidianas que definían el rumbo de las normales rurales. El estudiantado en su ingreso tenía que cumplir con ciertas características, en su estancia en la institución, participaba y reconfiguraba una cultura.

El formador de normales rurales se planteaba, en la lógica de formación integral, hacer de los futuros docentes de educación primaria personas capaces de desarrollarse en el aula y de mantener cierta presencia en las comunidades.

Los formadores en las normales rurales ocupaban un lugar especial en el cuidado y desarrollo de las actividades del internado y la vida extraescolar. Más de uno se comprometía en diversas tareas, lo que hacía del proceso de formación una vivencia armoniosa y compleja.[31] En general esta es la característica del formador de Normal Rural, indudablemente que no es una cuestión homogénea, pero si un indicador de lo que ya definía a la actividad y a los sujetos en cuestión.

Un elemento a considerar para determinar el tipo de formador que se contrató en la ENRM está dado por el origen social y educativo, según la época. El tema no es una cuestión menor, en tanto estos elementos particularizan a los mismos, mostraban cómo se "entregaron" a la labor educativa (en la Escuela Normal Rural) y cómo definieron las prácticas que dieron sentido a la institución.

En cada época el proceso de ingreso y contratación de los formadores se definió por la situación de la escuela Normal Rural (en este caso Mactumactzá), la solidez de su estructura, procesos educativos y político-sindicales. Los formadores como los alumnos sugerían el tipo de formador que debe ingresar. Otro elemento que definía era el rol que había jugado (en diferentes épocas) la DGEN (posteriormente Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, DGENAM), dicha Dirección generó prácticas en torno a la selección y contratación,[32] que puede ser expresión (en determinadas épocas) del interés (o no) por mantener la particular formación de las normales rurales.

---

[31] La escuela como familia. En donde todo se cuida y se cuidan. Ver Civera, 2006a.

[32] Por ejemplo el permitir que el director del plantel propusiera a los candidatos a formadores, o en otro momento tomar como cantera de prospectos a estudiantes (y egresados) de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). El contratar a formadores por su experiencia o por que alguna autoridad de la DGEN dando clases en la ENSM conociera a un estudiante y le propusiera una plaza para trabajar en la ENRM.

Tomando en consideración los referentes anteriores, la cuestión se plantea ahora en escudriñar y analizar el proceso de formación vista desde el sentido que se dio al proceso de contratación, que definió el tipo de formador que participó en la configuración de las prácticas y quehaceres educativos de la ENRM.

Como parece ser una tradición en la fundación de las normales rurales del país, al iniciar operaciones la ENRM, tuvo que hacerlo de la nada, pero con la conducción (en dicho proceso) de una persona experimentada en normales rurales; en este sentido, la DGEN, dependiente de la SEP, comisionó al profesor Manuel López Oñate para que se hiciera cargo del proceso de fundación de la ENRM. Según datos obtenidos del archivo histórico, López Oñate representaba una persona con conocimiento de la historia y los hechos que configuraban las escuelas normales rurales en México.

Manuel López Oñate fue enviado exprofesamente a Chiapas para cumplir la tarea de fundar y organizar los inicios de la institución normalista rural, dejando por un momento su tarea de recorrer y supervisar normales rurales en el país. En ese momento, la tarea de López Oñate era de sentar bases y transmitir la orientación normalista rural a quienes llegarían a ocupar un lugar en la comunidad escolar de la nueva institución.

Al momento de llegar a Chiapas para cumplir con la encomienda, el profesor López Oñate ostentaba el cargo y función de "Supervisor Técnico de la Dirección General de Enseñanza Normal".[33] El cargo de Supervisor supone trayectoria en el desempeño y conocimiento de las normales rurales,[34] es el caso del profesor Manuel López Oñate, quien desde 1933[35] formaba parte del personal docente de la ENR de Cerro Hueco con la categoría contractual de "Maestro Normal Rural de Planta".

[33] Archivo personal. Copia fotostática Dato del oficio de fecha 25 de septiembre de 1956. "Asunto: Se le agradece y hace constar el magnífico trabajo que en colaboración con el suscrito, desarrolló para la fundación de la Escuela Normal Rural de Mactumactzá, Chiapas".

[34] Considero recuperar la trayectoria de quienes ocupaban un puesto directivo o de supervisión, tomando en cuenta los años de servicio y la edad. Arnaut señala (la idea bajo la cual plantea el autor los datos estadísticos es para referirse al embotellamiento en los puestos más altos, en este trabajo bajo la lógica antes planteada) que "En un estudio sobre 524 inspectores generales, directores federales e inspectores de zona, en 1953, nos revela que éstos tenían una edad media de 49 años; 27% del total tenía más de 56 años de edad y 65% más de 46; 67% tenía más de 26 años de servicios y 63% más de 10 años en cargos de dirección y supervisión (52% del total tenía más de 15 años y 18% más de 20)." Arnaut, 1998: 112. La edad, los años de servicio y el tiempo en cargos de dirección y supervisión da muestra de años dedicados a la tarea de formación, en el caso de los supervisores de normales rurales, estos llegaban a dichos puestos como resultado del tránsito escalafonario que seguían. Era un punto de llegada, como resultado de una trayectoria laboral desarrollada.

[35] O al menos lo era en 1934, en virtud de que el documento fuente de la información indica que "para" ese año formará parte de la planta docente de dicha institución. Oficio del 30 de diciembre de 1933,

Después de la experiencia como formador en Cerro Hueco, para principios de la década de 1940 empezó a recorrer las normales rurales, adquiriendo conocimiento y experiencia en función de sus particularidades, ofreciendo su labor como normalista rural para atender las necesidades de varías de estas instituciones. En el año de 1949, por algunos meses, fue director de la ENR "Luis Villarreal" del Mexe, Hidalgo. En ese mismo año ocupó el mismo cargo en la ENR "Justo Sierra Méndez" de Cañada Honda, Aguascalientes, gestión que concluiría en 1951 y nuevamente, en 1953, ocupó el mismo cargo.[36] En 1954 participó en la Junta Nacional de Educación Normal, junto a los profesores Luis Herrera y Montes y Eulalia Benavides de Dávila, quienes integraron la Comisión de Trabajo encargada de estudiar los planes de estudio de enseñanza Normal.

En esta comisión se hizo referencia a que los métodos de trabajo deberían contribuir en gran medida a la formación profesional del normalista, recomendándose los métodos activos como el estudio dirigido, el de seminario, las reuniones de mesa redonda, los grupos de estudio, el intercambio de experiencias, la investigación de campo, las actividades de laboratorio, etcétera.

> La educación normal debe ser considerada como profesional. Su antecedente necesario es la segunda enseñanza. La Escuela Normal debe ser un centro de enseñanza superior, teniendo en cuenta que la misión del educador no es o no debe ser de categoría social ni cultural inferior a la de médico, el ingeniero, el abogado, entre otras profesiones, todos los cuales se forman en instituciones superiores y universitarias (SEP, 1984: 14).

De 1933 (según el dato registrado en el oficio del 30 de diciembre de ese año) a 1953 (o tal vez 1954, que puede suponer el año que concluye su segunda gestión como director de la Normal de Aguascalientes) son 20 años de trabajar y curtirse en la tradición de las normales rurales, período en que participó en la actividad febril por impulsar la educación rural (de la época cardenista), conoció los problemas y reformas a la educación Normal en la década de 1940 y el de dirigir a las comunidades escolares con la intención de mantener lo que de origen caracterizaba a dichas instituciones.

"Relación del personal docente y administrativo de la expresada escuela para el año de 1934".

[36] "Los directores de las escuelas normales rurales era gente con experiencia, ya sea porque habían egresado de las mismas o por tener años de servicio en dichas escuelas. También era característico la rotación de los directores, fundamentalmente se hacia para que llegaran a sofocar los conflictos que padecían o para ponerlas en orden". Everardo Velasco Delgado. Director de la ENRM en el periodo 1961-1968. Entrevista realizada el 5 de noviembre de 2011.

Es probable que en el período que comprende los años 1954 a 1956 (a principios de este año) haya sido nombrado Supervisor Técnico, por su conocimiento y experiencia en el campo normalista rural.

Por estos años, la DGEN enviaba y rotaba a sus profesores en función de las necesidades, los problemas que hubiera en las normales rurales o por los problemas en que se involucraban. López Oñate cumpliendo la función de Supervisor Técnico, representando experiencia en el manejo de normales rurales, haya sido elegido para cumplir la tarea de director fundador de la ENRM. Aunado a que ya conocía el ámbito educativo chiapaneco, pues había laborado en la extinta ENR de Cerro Hueco.

Que mejor que el profesor López Oñate para iniciar las tareas de "hacer la escuela" ENRM, de iniciar con el proceso de desarrollo de las instalaciones, pero sobre todo de orientar la formación y construcción de las prácticas que se pudieran articular a la tradición de las normales rurales. Sin soslayar las particularidades y condiciones de la realidad educativa chiapaneca, elemento este último que caracterizaría a la Normal Rural que se abría.

En el período como director fundador, el profesor López Oñate, ingresaron a laborar varias personas. Las primeras contrataciones fueron de personas de escasa relación con las normales rurales, pero vinculadas a la experiencia de lo rural, también personas que vivían cerca de la escuela Normal Rural. Las escuelas normales rurales fueron opciones de empleo para la gente que vivía a los alrededores de estas instituciones. Y era una opción por que dichas escuelas requerían maestros de talleres (carpintería, herrería, talabartería, etcétera), además de tortilleros, panaderos, cocineras, peluqueros e intendentes, y que bien se encontraba entre las colonias colindantes a estas personas.

Las contrataciones de personal se generaron para resolver el problema de organización y contención de los alumnos que se iban integrando a la Normal Rural y para resolver las necesidades inmediatas que generaba la incertidumbre de no tener escuela.

Por ejemplo, una de las primeras contrataciones fue la del profesor Fernando Mayorga Molina,[37] este profesor fue contratado para ayudar en el proceso de fundación de la escuela. En este sentido, el profesor Manuel López Oñate, en oficio de

[37] El profesor Fernando Mayorga Molina fue contratado el 1° de abril de 1956 para ocupar la plaza de "Ayudante "D" de taller Int." con un sueldo mensual de 640 pesos. Archivo personal. Copia fotostática de la Constancia de nombramiento (número 18247) de Fernando Mayorga. 1 de abril de 1956.

fecha 25 de septiembre de 1956, "… le agradece y hace constar el magnífico trabajo que en colaboración con el suscrito, desarrolló para la fundación de la Escuela Normal Rural de Mactumactzá, Chis." pero además señala precisamente la intención y labor desarrollada en esos primeros meses por Fernando Mayorga:

"… se distinguió por su amplio espíritu de cooperación y trabajo y colaboró con toda lealtad y entusiasmo con el suscrito, en los diversos trabajos que hubo que desarrollar para la fundación de citado plantel."[38]

Relata el propio Mayorga Molina que su contratación estuvo mediada por la intervención del Director de Educación Federal en Chiapas, profesor Diego Hernández Topete, a él recurrió López Oñate para que le recomendara a una persona que conociera la entidad y le sirviera como apoyo a las gestiones de fundación de la Normal.

Aquí es importante destacar la presencia y figura de Diego Hernández Topete,[39] que junto a Manuel López Oñate definieron quienes serían los formadores que deberían estar en la ENRM. En Primera instancia, tanto López Oñate como Hernández Topete eran de Michoacán, hay elementos que indican que se conocían de antaño.[40] Si tomamos como referencia el Periódico Oficial de fecha 21 de marzo de 1951, Hernández Topete se encontraba en Chiapas hacía 5 años (como Director de Educación Federal), tiempo para conocer la problemática social y educativa de la entidad, además para conocer al profesorado chiapaneco.

El profesor Diego Hernández Topete tenía ya una trayectoria hecha como profesor y como luchador social. Se había formado en los momentos más álgidos del movimiento post-revolucionario. Además conocía a las normales rurales en tanto había sido formador en la primera Normal Rural Federal que fue fundada en México.

---

[38] Archivo personal. Copia fotostática Dato del oficio de fecha 25 de septiembre de 1956. "Asunto: Se le agradece y hace constar el magnífico trabajo que en colaboración con el suscrito, desarrolló para la fundación de la Escuela Normal Rural de Mactumactzá, Chiapas."

[39] Según el Directorio Oficial de los funcionarios estatales y los delegados federales en Chiapas, el profesor Diego Hernández Topete era desde 1951, el Director de Educación Federal dependiente de la Secretaría de Educación Pública. AHGECH. Sin clasificación. Gobierno constitucional del Estado Libre y Soberano de Chiapas. Periódico Oficial. Tuxtla Gutiérrez, miércoles 21 de marzo de 1951, Tomo LXVIII, Número 12.

[40] Así lo manifiestan en sendas entrevistas Fernando Mayorga y Manuel de Jesús Martínez Vázquez. Fernando Mayorga refiere que Hernández Topete era un hombre muy activo y comprometido. Martínez Vázquez señala que él y Hernández Topete tenían vínculos muy fuertes con López Oñate. Y era un vínculo mediado por la preocupación de la mejora educativa.

David L. Raby hace referencia a Diego Hernández Topete, en su artículo “Los principios de la educación rural en México: el caso de Michoacán, 1915-1929”. La referencia permite ubicar la experiencia y las preocupaciones sociales del profesor:

> Fue en esos años también que el papel de los maestros como organizadores y agitadores de las luchas populares empezó a ser importante por primera vez en Michoacán. En 1926, por ejemplo, se fundó el `Partido Socialista de Tacámbaro´, organismo que llegó a tomar una fuerza importante en esa región en gran medida como consecuencia del trabajo de un grupo de maestros en su seno (notablemente de Diego Hernández Topete, entonces profesor de la Escuela Normal Rural de Tacámbaro…) (1973: 24-25).

En el mismo artículo, señala Raby

> …que en esos años los maestros empezaron a desempeñar plenamente su rol de promotores de la organización social y política de la población, ayudando en la formación de comités agrarios, sindicatos campesinos, ligas femeninas y juveniles, y agrupaciones populares de toda clase (1973: 26).

Estas actividades crecieron, señala Raby, en virtud de que en el magisterio se diseminaba “… ideas radicales y en reacción del terror sembrado por los `cristeros´y los terratenientes en contra del agrarismo y de la educación oficial.” (1973: 26).

Raby, retomando a Padilla Gallo, también hace referencia que los maestros participaron en la formación de la Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo (C.R.M.T.).

> Este organismo se fundó en un congreso celebrado, en Pátzcuaro del 5 al 7 de enero de 1929, con asistencia de unos 150 delegados de grupos populares de todo el estado; (…) El congreso fue presidido por el propio general Cárdenas; (…) entre los participantes más activos se encontraban intelectuales como Ernesto Soto Reyes y Luis Mora Tovar, maestros como Antonio Mayés Navarro, Diego Hernández Topete… (1973: 26-27).

En el ámbito de experiencia y divulgación de lo que realizaba como profesor y luchador social, Diego Hernández Topete escribe en 1934 un artículo en la sección pedagógica de El Maestro Rural (órgano de la Secretaría de Educación Pública consagrado a la educación rural) y firma como inspector de educación federal de la zona de Pátzcuaro, Michoacán (Hernández T., 1934).

En este contexto de experiencia y formación en torno a la educación en general y en relación a la educación rural, Diego Hernández Topete se encargó de buscar y convencer al que sería el personal docente de la ENRM.

Ante la situación de la Normal Rural que se fundaba, López Oñate y Hernández Topete aplicaban experiencia, conocimiento e intereses para formular el tipo de sujeto que integraría la planta de formadores de la ENRM.

La definición de formadores que se incorporarían a la comunidad escolar de la ENRM tiene que observarse a partir de la experiencia e intereses de los profesores López Oñate y Hernández Topete, además, por el contexto general y de política educativa que permeaba en la época, también el contexto regional en que se ubica su actividad profesional.

López Oñate y Hernández Topete (tal vez este último con más intensidad y radicalismo) habían participado del último reducto de la educación con tinte social encabezada por Lázaro Cárdenas. Podrían considerarse elementos de aquella vieja guardia que propugnaba por una educación del pueblo y para el pueblo, con una perspectiva emancipadora, con un alto sentido de justicia social.

En la década de 1940, los dos formadores se vieron inmersos en una realidad empujada por un nuevo régimen. La política educativa de dicha década se inscribía en la Unidad Nacional, tomaba como estrategia educativa una posición para maestros y alumnos "moderada" para lograr el propósito de reducir el activismo político y social, dándole una tarea más específica al profesorado, actuando en la escuela "al son de distintas presiones" (Arnaut, 1998: 92), para que al final de cuentas se reestructurara su posición ideológica y tendencia práctica revolucionaria.

Desde esta perspectiva, en la década de 1940 se inaugura la configuración de un tipo de profesor, un tipo de escuela, se plantea un nuevo tipo de institución normalista (dentro de ella la rural).

Retomando a Arnaut, se establece que para esta configuración la SEP, por distintos medios "(…) reorientó el trabajo de los maestros: el acento socio-político que se le dio en la segunda mitad de los treinta lo sustituye un mayor énfasis en los contenidos clásicos de la educación, como la lectoescritura, el cálculo y la historia cívica" (1998: 95).

Así también, el carácter y sentido del trabajo de los maestros rurales sufrieron cambios sustantivos. A partir de ese momento, la tarea del profesor se desarrollaba e inscribía en un nuevo contexto nacional y regional.

Continuando con Arnaut, se señala que

> (…) el régimen moderó su política de reforma agraria, en la que habían participado intensamente los maestros rurales durante los años radicales del cardenismo. La acción social de la escuela rural se vio restringida por la multiplicación de agencias gubernamentales y organizaciones oficiales y semioficiales en el campo (1998: 95).

A partir de 1940, el profesorado rural dejaría de tener el papel preponderante en las comunidades, dejaría a un lado el eje rector y orientador del desarrollo comunitario, al tiempo que iniciaría a construir (porque así lo marcaba la orientación oficial) una actividad dirigida "(…) a las funciones clásicas de la educación" (1998: 95).

López Oñate y Hernández Topete transitaron como educadores en la década de 1940, bajo esas premisas y lineamientos de política educativa. La perspectiva social en que se vieron imbuidos en la década de 1930 no desapareció del todo en ellos, pero la realidad y condiciones laborales a las que se enfrentaban, daban poca capacidad de maniobra revolucionaria de la cual formaron parte.

Dieciséis años después de haberse instaurado la política de la Unidad Nacional y los correspondientes proyectos educativos que se generaron, se da la apertura de la ENRM. Bajo el contexto referido lo importante es plantear qué tipo de formador se contrató y, como resultado, qué tipo de Normal Rural se configuró.

En esa búsqueda y definición no se podía soslayar el contexto local. En Chiapas, la falta de maestros era evidente, aún más contar con profesores que tuvieran experiencia en la formación de maestros rurales, que se pudieran manejar en una escuela con internado, actividades extraescolares, con la complejidad de una escuela unisexual para jóvenes.

Para 1948 la situación educativa de la entidad se caracterizaba porque el 55% de niños aprovechaban los "sacrificios presupuestales para la enseñanza escolar, los 195.000 niños, o digamos, para ser más conservadores, los 200.000 que requerían escuela en 1950, necesitaban 2,985 escuelas y 4,545 maestros; Es decir, se necesitaba triplicar todo el equipo de profesores" (De la Peña, 1951: 273). En relación a los profesores en servicio se les caracterizaba como pobres "hasta la miseria, abnegado hasta el sacrificio. Maneja durante el día el oro del alfabeto y transita por el camino infinitamente rico en la ciencia y los libros, por la noche, en el decoro de su hogar su señora miseria es alcancía y amasa con lágrimas el pan de su infortunio, que sabe a digna pobreza y estoica desesperación" AHUNICACH. Fondo: Fernando Castañon Gamboa. La Semana. Voz y verdad de

Chiapas. Año I, número 3, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Lunes 17 de mayo de 1954. Para el año de 1955, un articulista del diario La Semana advertía que "la escasez de catedráticos, sobre todo en las escuelas que funcionan en los campos, pues lógico es comprender, los expertos y bien preparados prefieren las ciudades.
Se están corrigiendo a grandes pasos con escuelas normales del interior de la República, que cada día se ensancha más y más, de modo que puedan preparar a mayor número de maestros".

[41]Pero con lo que sí podían contar, lo sabía muy bien el Director de Educación Federal, profesor Diego Hernández Topete, era con personas experimentadas en el ámbito en que se desarrollaban. Profesores curtidos en el diario devenir de la actividad profesional. Profesores de educación primaria que tuvieran años de servicio y con conocimiento de las escuelas rurales, se constituyó en el primer referente del tipo de profesor que se podía contratar. Cabe señalar que esto no solo aplicó para profesores de educación primaria, también para los talleres y actividades extraescolares.

Un elemento crucial que consideraron Hernández Topete y López Oñate,[42] es el de proponer a profesores y profesionales que conocieran la realidad chiapaneca. Aunque parece obvio, en tanto no hubieran recursos humanos, resultaba fundamental generar la formación que expresara el complejo sistema social y educativo al que deberían enfrentarse los profesores de educación primaria rurales.

Estos formadores se distinguirán por su experiencia, carácter comprometido en el quehacer docente, práctica empeñada en la formación académica, crítica de toda pretensión ideológica y política en la actuación del formador y del futuro profesor de educación primaria. Los formadores tendrían los rasgos de compromiso y dedicación que caracterizó de las décadas de oro de la escuela rural mexicana, también mostrarían las intenciones de política educativa de la época, que refería a la moderación, a desterrar la política y lo ideológico del aula.[43]

De los formadores que llegaron a la ENRM, algunos renunciaron a las plazas que desempeñaban, otros las conservarían, unos cuantos más adquirieron compromiso con la ENRM y buscaron otra fuente laboral por la tarde.

---

[41] AHUNICACH, Fondo: Fernando Castañón Gamboa. esfuerzo de Educación Pública en La Semana. año I, número 35. Tuxtla Gutiérrez, chiapas. 28 de febrero de 1955.

[42] Según lo consideran Fernando Mayorga y Manuel Martínez. Pero también se corrobora en los datos y características que ofrece la experiencia de los profesores contratados.

[43] Fernando Mayorga Molina. Entrevista citada. Abigaíl Cruz Lázaro. Entrevista citada.

La actividad de los formadores se concentraría en el turno matutino. Pocos de los formadores se quedarían en la institución (a vivir, estar todo el día) para colaborar

en el contraturno para el cuidado del internado e impulsar las actividades extraescolares.[44]

En este proceso de contratación de formadores de la ENRM en 1956, la DGEN también intervino. Al abrirse la institución, esta dirección envió a formadores de otras normales rurales a Mactumactzá,[45] quienes llegarían para aportar su experiencia en normales rurales a la nueva ENRM.

Importante es señalar que los formadores procedentes de otras normales rurales habían conocido el complejo proceso de redefinición para el sentido de formación que a partir de la década de 1940 se generó en estas instituciones. Habían participado en el replanteamiento del modelo y de alguna manera subyacían rasgos de identidad que se preservaban, pero la realidad los enfrentaba con la definición de prácticas y procesos de formación diferentes.

El trabajo y la labor educativa de los formadores (del conjunto de las normales rurales) en la década de 1940 se vislumbra complejo, en tanto el debilitamiento de los procesos educativos, ya sea por el olvido o desprecio de los regímenes de la Unidad Nacional hacia estas escuelas, el poder adquirido de las sociedades de alumnos, imponiendo condiciones y determinaciones que nada tenían que ver con el aseguramiento de la calidad de la formación.

El sentido crítico de formación integral para impulsar el desarrollo comunitario, sobre todo el papel de formar a profesores de educación primaria para ser partícipes activos en la vida política, económica y cultural de los pueblos iba menguando. La situación había llegado a tal grado en la formación que se hablaba del “poco crédito social” (Arnaut, 1998: 95) de los profesores egresados de estas normales.

En la Junta Nacional de Educación de mediados de la década de 1950, se sintetizaba el problema de la formación en las normales rurales cuando se planteó que en estas instituciones “formaban profesionistas cuyo rendimiento estaba `a varios años de distancia´ de las necesidades sociales.” (1998: 105).

---

[44] Porque la mayoría tenían su lugar de residencia en Tuxtla Gutiérrez, pero además porque en la ENRM no había condiciones para quedarse a vivir, las instalaciones apenas y ofrecía lo necesario para hacer funcionar la institución.

[45] Algunos de ellos porque así lo solicitaban, en virtud de que regresaban al lugar de origen.

Por el poder adquirido de los alumnos, por las presiones, por el sentido de la política educativa o por el debilitamiento de los procesos de formación (como resultado del poco apoyo gubernamental), quienes se encargaban de la tarea educativa en estas escuelas, se encontraban con que la práctica profesional a la que debían ajustarse se acotaba o se mantenía supeditada a lo indispensable, a lo que era posible hacer, sobre todo el trabajo del contenido en el aula.

La práctica del formador se desarrollaba con carencias (que era una particularidad permanente), bajo la presión de la cada día más fuerte presencia y poder de los alumnos, sin olvidar las particularidades de su situación contractual: dar clases más allá del tiempo contratado, con sueldos bajos.

Una cuestión insoslayable, por la ferviente politización de los estudiantes, es el hecho de que en las normales rurales existían permanentemente problemas y conflictos derivados de la lucha política. Aunque esta situación (como medio de protesta y defensa), hacía posible que las normales rurales aun existieran y fueran tomadas en cuenta para hacerles mejoras, para los formadores era un elemento que complicaba su diario quehacer.

Dependiendo del interés, entusiasmo y vocación política (de lucha social) de los formadores, estos se sumaban o tenían una participación central en la vida político sindical de las normales rurales. Otros más participaban de los reductos de lucha social que se libraban en campos más amplios, como agrupaciones civiles o partidos políticos.[46]

Pero de alguna manera el formador de Normal Rural fue influenciado directamente por la perspectiva política que fluía en las instituciones, como refiere Arnaut, en la época de la Unidad Nacional se constituyeron en el último reducto de la izquierda magisterial mexicana, la posibilidad de que así fuera, estaba dado por la autonomía con que se desarrollaba la actividad y práctica de los formadores dentro de los planteles. “Los directivos y maestros de esas escuelas basaban su autonomía en el aislamiento, la distancia del centro y la clientela renovable – y, hasta cierto

[46] Las ENR que se conservaron en la década de 1940 y parte de 1950, por sus orígenes y por el papel recalcitrante que asumieron en el movimiento de la educación rural (1920-1930) conservaban rasgos críticos y de lucha, cuestión que no se podía borrar de golpe o mediante decreto oficial, es por ello que “En el nuevo contexto político las escuelas normales rurales siguen siendo un reducto de la izquierda magisterial, desplazada de otros ámbitos del aparato burocrático y del sistema educativo federal. Eso obedeció tanto a la herencia del radicalismo de los años treinta como al mayor margen de autonomía que los normales rurales tuvieron desde su origen” (Arnaut, 1998: 94).

punto, cautiva- que tenían en los alumnos, reforzada por la existencia del régimen de internados" (1998: 94). Los formadores que llegaron de otras normales rurales para atender el proceso educativo de la ENRM, llegaron con este antecedente, elementos que no podían obviarse al momento de iniciar con las tareas educativas en la ENRM.

Lo antes comentado se constituyó en el contexto general de contratación del tipo de formador y el marco sobre el que se desarrolló la tarea de los mismos en la ENRM a partir de 1956.

4.2.1. Los formadores de la fundación de la ENRM.

En el año de 1956 el contexto histórico y local estaba caracterizado por las políticas seguidas por la Unidad Nacional y porque en Chiapas se acentuaba la falta de educación para las comunidades rurales. La apertura de la ENRM y la contratación de los formadores se desarrolló bajo este contexto, la contratación se dejó en manos de gente con experiencia y tradición en este subsistema de formación de maestros.

A pesar de la presión exógena que limitaba el proyecto original de las instituciones, aún se conservaban rasgos distintivos del modelo de escuela. Manuel López Oñate y Diego Hernández Topete pretendieron recuperar rasgos de las normales rurales para el funcionamiento de la nueva escuela normalista, fundamentalmente se centraron en contratar a formadores experimentados, con referentes para desarrollar una práctica que inculcara lo social y el compromiso con la labor docente para lo rural.

El tipo de personal que se contrató se pensó, además, en función de las circunstancias históricas y locales. Por ejemplo, se tenían que tomar en cuenta las posibilidades de concretar un número suficiente de estudiantes para la Normal, debido al déficit de maestros y escuelas en Chiapas. El servicio educativo que se prestaba en la entidad, para muchos concluía en la primaria, la secundaria era una cuestión lejana para muchos chiapanecos, "(…) era casi exclusivamente un colegio preparatorio clásico, una institución a la que asistía solamente un grupo reducido y selecto de estudiantes" (Arnaut, 1998: 99).

Era reducido el número de sujetos que cumplían con el requisito, los que tenían terminado el curso de secundaria (una clase social pudiente de Tuxtla Gutiérrez) no veían como buena opción profesional y laboral la carrera de maestro rural, por el desprestigio que arrastraba y la insuficiente remuneración económica que ofrecía (1998: 106).

Es por esta circunstancia social-educativa que la ENRM tiene que iniciar sus actividades con grupos complementarios, con el quinto y sexto de primaria y el primero de secundaria. No se lograría de otra forma en tanto no existieran número suficiente de alumnos con las características de ser estudiantes en condición rural y pobre.

Para tener un referente de la comunidad estudiantil que conformó la ENRM en los primeros años e indicador para explicar el tipo de formador que los atendería y el tipo de prácticas que generarían, según datos estadísticos oficiales del año de 1957 había inscritos en la ENRM 120 alumnos, las edades fluctuaban entre los doce y dieciocho años de edad, la distribución de alumnos en los grados de estudio era la siguiente:

26 en 6º del ciclo complementario.

53 en 1º del ciclo secundario.

41 en 2º del ciclo secundario.[47]

Un año antes, en 1956 el de la apertura, los formadores tendrían que atender los grados antecedentes, de cualquier forma se atendieron fundamentalmente los grados de la educación básica. Por lo tanto, bastaba de inicio contar con profesores conocedores del ámbito educativo de educación primaria.

Los estudiantes llegaron de diversas regiones de la entidad, los había hijos de campesinos, empleados, maestros rurales, agricultores.[48] Los formadores también tenían que conocer la realidad de las zonas rurales, para poder entender la situación de los alumnos, poder formarlos desde esa realidad y prepararlos para regresar a laborar a esas regiones.

Para atenderlos se contrató al personal docente y asistencial de la institución. El primer formador contratado fue Fernando Mayorga Molina, este profesor trabajó en educación primaria rural y además en un internado en Tapachula, Chiapas. En 1941 se inició como profesor de educación primaria en escuelas del municipio de Pichucalco, Chiapas, a la edad de 14 años; su escolaridad había llegado al primero de secundaria, cuando se contrató en la ENRM tenía 30 años.[49]

---

[47] Archivo personal. Copia fotostática del Registro de inscripción de alumnos de la ENRM. SEP. Ciclo complementario, secundario y profesional. 1 de marzo de 1957.

[48] Archivo personal. Copia fotostática del Registro de inscripción de alumnos de la ENRM. SEP. Ciclo complementario, secundario y profesional. 1 de marzo de 1957.

[49] Archivo personal. Constancia de nombramiento de Fernando Mayorga. 1 de abril de 1956

En mayo de 1956 empezaron a llegar más formadores. Entre ellos el profesor Ramón Rosado Conde, quien llegó para impartir las materias de inglés, dibujo constructivo y modelado. Rosado Conde se formó en el Instituto Campechano de Cultura en el ámbito de las artes plásticas, cuestión que cultivó con gran ahínco, pero siendo una actividad que no le redituaba para poder vivir, se traslada a la Ciudad de México, donde y a través de su amistad con el dirigente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación le dan una plaza para trabajar en una Normal Rural. En el momento que lo contratan, se encuentra en proceso la apertura de la ENRM y lo envían a esa escuela.[50]

Al frente, el formador Ramón Rosado Conde.

Al llegar a la ENRM, por la relación con quien le consigue la plaza, es nombrado delegado sindical de los formadores de Mactumactzá. El profesor Rosado Conde llega a la institución a la edad de 31 años.

En este periodo se contrata al profesor Manuel de Jesús Martínez Vázquez, profesor que se hizo cargo del grupo complementario en un primer momento, luego impartiría la materia de técnica de la enseñanza (en el ciclo profesional).

Manuel de Jesús Martínez Vázquez (con 43 años al momento de ser contratado), era profesor egresado de la Normal del Estado de Chiapas (ICACH). Se había desempeñado como profesor rural en diferentes municipios de la entidad, en 1956

[50] Eva Sol Esquinca. Trabajadora administrativa de la ENRM, hermana de Manuel de J. Sol Esquica y esposa de Ramón Rosado Conde. Entrevista realizada el 21 de noviembre de 2011.

trabajaba ya en Tuxtla Gutiérrez, en una de las escuelas más representativas de la capital, la escuela primaria “David Gómez”, escuela Tipo.[51]

Martínez Vázquez tenía alguna relación de amistad con Diego Hernández Topete. Este último conocía el trabajo que desarrollaba el profesor Manuel de Jesús Martínez y lo invita a integrarse a la planta docente de la Normal Rural. Después de un proceso de convencimiento que duró varios días (a decir por el propio Martínez Vázquez), al final acepta el encargo laboral y le otorgan una plaza de 8 horas a la semana.

En este período (mayo-junio de 1956) sería contratado el profesor Antonio Corzo Rincón para hacerse cargo de las materias de educación física. Al momento de llegar a Mactumactzá se desempeñaba como Director de Educación Física del Gobierno del Estado de Chiapas (cargo que no dejaría y combinaría con sus nuevas tareas en la Normal Rural).[52] El profesor Corzo Rincón era reconocido impulsor y conocedor del deporte en Chiapas.[53]

El profesor Corzo Rincón estudió en la Escuela Nacional de Educación Física en la Ciudad de México, al terminar sus estudios logró colocarse como profesor de la ENR de Comitancillo, Oaxaca. Poco tiempo estuvo en esa institución, regresó a Tuxtla Gutiérrez, de donde era originario, para pronto ser nombrado Director de Educación Física del Gobierno del Estado de Chiapas.

La llegada de profesores a la ENRM se fue consolidando entre los meses de junio y julio, varios de ellos tenían su residencia en Tuxtla Gutiérrez y no les generaba dificultad ofrecer sus servicios en la nueva Normal Rural que se abría a las orillas de la capital chiapaneca.

El 1° de julio de 1956 se contrató al C. Rosendo Carrillo Zavala. Su contrato fue para desempeñarse como “profesor “C” de materias agropecuarias de enseñanza Normal foráneo, con un sueldo de 670 pesos mensuales. Rosendo Carrillo no tenía

[51] Manuel de Jesús Martínez Vázquez. Entrevista citada.

[52] El cargo de Director de Educación Física del Gobierno del Estado de Chiapas lo desempeñaba desde 1951. AHGECH. Gobierno Constitucional del Estado Libre y Soberano de Chiapas. Periódico Oficial. Tomo LXVIII, Número 2. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 21 de marzo de 1951.

[53] Y muy probablemente por estar en la estructura de gobierno con Diego Hernández Topete, había cierta relación, lo que valió para que fuera invitado a colaborar en Mactumactzá.

formación en el ámbito de la enseñanza, pero su nombramiento lo convertía en formador. El recién nombrado profesor llegaba a la ENRM con una edad de 46 años.[54]

Rosendo Carrillo pudo haber sido contactado (o recomendado) por quienes ya se encontraban laborando en la institución o por quien estaba encargado de buscar a los formadores, el Director de Educación Federal en Chiapas. El "profesor" Rosendo Carrillo representaba suficiente experiencia como para retomar una de las áreas de formación nodales de la Normal Rural, lo agropecuario. Esa experiencia se forjó por su desempeñó en el ámbito agropecuario en el Departamento de Fomento Agrícola y Ganadero en Chiapas, su labor en dicho Departamento databa desde el 1° de enero de 1939,[55] hasta 1956, año en que entra a trabajar a Mactumactzá. El punto de referencia es su nombramiento como "Perito Agrícola" en el Departamento de Fomento Agrícola y Ganadero del Estado de Chiapas, expedido el 10 de junio de 1942, en el que se señala que su especialidad es en arboricultura, horticultura y sericultura.[56]

El proceso de contratación del personal docente seguía su camino, los alumnos se encontraban ya en la Normal recibiendo clases y viviendo en las instalaciones que les prestaban, por lo que se hacía necesario contratar al personal de servicio asistencial (para que el formador Fernando Mayorga ya "descargara" la función de estarlos cuidando y alimentado).

Entre las personas contratadas se encuentran la Señora Esther Ricalde Holán (quien ya había trabajado en la ENR de Cerro hueco). Su contrato, según la "Ficha Personal" expedida por la Dirección General de Enseñanza Normal (DGEN), marca como fecha de ingreso tanto a la SEP como al subsistema de normales rurales el 1° de abril de 1956. Su nombramiento era de Operario `G de ropería con sueldo de 517 pesos mensuales. Su preparación escolar era de primaria, al momento de ser contratada para trabajar en Mactumactzá tenía 39 años, su domicilio era la colonia Plan de Ayala, localidad que circunda a la Normal Rural.[57]

---

[54] Archivo muerto de la ENRM. Información contenida en los siguientes documentos: 1) Oficio número 7577. Orden de presentación a nombre de Rosendo Carrillo, expedida por la Dirección General de Enseñanza Normal de fecha 14 de julio de 1956. 2) Constancia de nombramiento a Rosendo Carrillo, expedida por la SEP, número 22444 de fecha 30 de julio de 1956.

[55] Importante es observar el periodo, en tanto le toca la transición de la política agraria cardenista y la de la Unidad Nacional.

[56] Archivo muerto de la ENRM. Según datos del oficio número 50 (3-29) 1214/1 dirigido a Rosendo Carrillo Zavala. "Asunto: Que fue designado Perito Agrícola" de fecha 10 de junio de 1942.

[57] Los datos se obtuvieron de la Ficha Personal de Esther Ricalde Holán, expedida por la Dirección General de Enseñanza Normal de la SEP de fecha 25 de junio de 1963.

Otra persona contratada en este periodo fue la Señora María Soledad Torres García. Su contrato, según la propuesta no. 381 de “alta de interinato limitado”, expedida por la DGEN, marca como fecha de ingreso el 1° de abril de 1956. Su nombramiento fue de cocinera `C´ con sueldo de 310 pesos mensuales, preparación escolar era de 4° año de primaria al ingresar a trabajar a la Normal Rural. La Señora Soledad Torres procedía de Oaxaca, quien motivó su contratación fue la profesora Micaela López Oñate (esposa del director fundador).[58]

En el mes de octubre de ese año llegó a Mactumactzá el profesor Manuel de Jesús Sol Esquinca, enviado por la DGEN para sustituir a López Oñate en la dirección de la Normal (la institución tendría a su primer director oficialmente instituido, en tanto que López Oñate solo ocupó el cargo para fundarla). Este formador llegaba a la dirección de la ENRM con experiencia en estas instituciones, había trabajado en Salaices y en Flores Magón, Chihuahua (en este último como subdirector), así como en la ENR de Tenería, Estado de México y en la de Ayotzinapa, Guerrero. Había sido director de la ENR de Comitancillo, Oaxaca en el año de 1952.[59] Sol Esquinca llegaba a la entidad de donde era originario (nació en Cintalapa, Chiapas), se consideraron tres factores que definieron su nombramiento como director de la ENRM, en primera instancia conocía la región, su amplia experiencia en este tipo de instituciones y porque los directores eran nombrados por la DGEN, aunado a que entre el personal docente de la ENRM pocos querían asumir el cargo.[60]

Sol Esquinca le correspondió dirigir el traslado de la ENRM de las instalaciones prestadas de La Chacona a sus instalaciones propias. Para 1957 la Normal iniciaba actividades en sus nuevos edificios.[61]

En 1957 se continuó con la contratación de formadores, la DGEN envió al formador Enrique Aragón Coss. Según la narración biográfica (inédita) de dicho profesor

---

[58] Soledad Torres hacía las veces de muchacha para realizar el aseo de la casa de la profesora Micaela de López Oñate, en Tamazulapan, Oaxaca. Por cuestiones de afecto dicha profesora la ayuda para que le den una plaza en la ENRM. María Soledad Torres García. Entrevista citada.

[59] Archivo muerto de la ENRM. Según datos asentados en el acta de calificaciones de un grupo de la ENR de Comitancillo, Oaxaca. 16 de noviembre de 1952. El acta es firmada por el Director de la Normal rural, profesor Manuel de J. Sol Esquinca.

[60] Eva Sol Esquinca. Entrevista citada.

[61] El problema de siempre tendría que enfrentar la comunidad escolar. Instalaciones en proceso de construcción e insuficientes. Se adaptaron espacios como dormitorios y aulas. Aún no había cocina y comedor. La ropa se lavaba en un rio cercano.

llegó a la ENRM “recién la habían abierto”, para principios de 1957 ya se encontraba en la institución para impartir la materia de biología y dibujo.

Aragón Coss era un profesor con experiencia en la educación Normal Rural, en 1942 se integró a trabajar en la ENR de Salaices, Chihuahua (en este año recién había egresado de la Escuela Nacional de Maestros), con sueldo de 175 pesos mensuales. Según el mismo Aragón Coss era él

> un maestro bisoño, muy verde… sin más bases que la ilusión de ver si daría el ancho… ya instalado en el internado, que era mixto, no quedaba más remedio que estudiar para nivelar lo desnivelado al compararme con los truchos maestros viejos y fogueados en el servicio. Estudiaba como si tuviera sed y hambre de conocimientos.

A decir verdad, siempre me consideré alumno, era yo parte del grupo, aprendiendo a diario con ellos, yo les daba lo poco que sabía sin regateo alguno y en el intercambio, como ellos era muchos, es natural que siempre salía ganando (Aragón, 1995: 3-4).

En 1946 deja de trabajar en la ENR de Salaices. Aragón Coss señala de la despedida que le hizo la comunidad de dicha Normal lo siguiente:

> …aun escucho el redoblar de tambores y el claro sonido de las trompetas, como homenaje de despedida que me daba la Banda de Guerra de mi primer escuela, que la dejé entre lágrimas, desecho como libro ajado donde borrosos quedarían mis deshilvanados triunfos y tal vez huellas remarcadas de mis errores.
>
> Dejé allá, a manera de preámbulo, la primera parte de mi trabajo como docente, pensando que siempre fueron puntos de verticalidad entre los meses y los años sin que faltaran las penas y alegrías, con mis compañeros y mis alumnos de la escuela que le dije adiós y jamás volví (1995: 5).

El Profesor Aragón Coss tuvo varios años para curtirse en la experiencia como profesor de normales rurales. Como él mismo señala, era un proceso de formación que se generaba en el día a día de la convivencia con sus compañeros formadores y sus inquietos (por la necesidad de formarse) alumnos.

En ese mismo año (1946) llegó a su nueva escuela de adscripción, la ENR de Comitancillo, Oaxaca. Recuerda el profesor Aragón Coss que en esta institución

> (…) conflictos académicos no lo hubieron, pero si problemas sindicales. También problemas estudiantiles, siempre relacionados con los malos manejos administrativos.
>
> El trabajo académico se valoraba con la credibilidad de los alumnos en el servicio docente.

> Aquí impartía clases de biología, no había laboratorio, pero la pródiga naturaleza ayudaba para la objetividad de muchas clases (1995: 8).

De su experiencia en Comitancillo y el proceso de transformación que se iba generando como formador señala:

Mientras tanto el maestro 'bisoño-verde' maduraba y alcanzaba los riscos agrestes de la existencia, que pasaba el mayor tiempo entre los educandos. Sabía que su trabajo era un simple jirón de tela entresacada de la vida, que se deja como una nota de gracia para el recuerdo (1999: 9).

En Comitancillo permaneció por el lapso de 10 años, dando clases y siguiendo su tarea como formador de profesores de educación primaria rurales, en instituciones en las que no sólo se daba clase, sino que se trabaja en un ámbito complejo: servicio asistencial y formación para el trabajo de comunidades rurales.

> Al reabrirse la Escuela Normal de Mactumactzá, solicito traslado con mis 208 huesos sostenidos por un pellejo amarillento, coloreado por la amibiasis que había adquirido en el istmo. Así me presenté a la escuela con la salud en ruinas, pero seguí viviendo para acumular más errores y tal vez algunos aciertos (1995: 10).

El profesor Enrique Aragón Coss llegó a la ENRM a finales de 1956. Hay evidencia que indica que para 1957, cuando la Normal Rural empezó a funcionar en su edificio propio, es cuando Aragón Coss inició a formar profesores de educación primaria para el contexto rural en la ENRM. Además de que fue aquí, según señala el profesor Aragón Coss "donde encontré el material que me serviría para calmar la sed que produce la soledad cuando llega la jubilación". Aragón Coss se destacaría en Mactumactzá, también, como poeta.

Tercero de secundaria. 1966. Al frente y en el centro el formador Enrique Aragón Coss.

En los orígenes de formación que le allanaron el camino para convertirse en un formador de normales rurales, no se puede soslayar el hecho de que su hermano, Gilberto Aragón Coss, en 1938, quedó comisionado como "Maestro de Grupo Normalista "A" de primaria, destinado al servicio de la Escuela Elemental Agrícola" de Juan Crispín (en Tuxtla Gutiérrez), dependiente de la Escuela Regional Campesina Mactumactzá.[62] Es de suponerse, por este hecho, que el profesor Enrique Aragón Coss tenía referentes en relación a las normales rurales.

Mientras fueron avanzando los cursos de formación en la ENRM, con ello las necesidades de atención de los alumnos, se mantuvo la contratación de formadores y personal del servicio asistencial. Conforme pasaron los años los formadores ocuparon las materias que más se acercaban a su origen de formación profesional y su experiencia en la enseñanza.

En este período, el profesor Manuel de Jesús Sol Esquinca propuso a profesores, en tanto había sido director y formador de algunas normales rurales del país, por lo cual conocía y podía sugerir a sujetos que se incorporaran a Mactumactzá. Bajo esa idea propuso a Cecilio López Trujillo y Adela Fuentes. Hay evidencia puntual que-Sol Esquinca conocía a López Trujillo en la labor de formadores de normales rurales, pues los dos coincidieron en la ENR de Comitancillo, Oaxaca.[63]

Para el año de 1959, en el marco del Plan de Once Años, se llevó a cabo una reforma al plan y programas de estudio de la Educación Normal, con ello se dejaba a un lado el correspondiente a 1945.[64]

Para los formadores de Mactumactzá que venían de trabajar desde 1956 (o dos años posteriores) significó solo la reorganización de materias, porque los contenidos que venían desarrollando no se modificaron en gran medida. Los formadores dispusieron qué era indispensable trabajar con los estudiantes, el referente era la propia

---

[62] Archivo muerto de la ENRM. Según oficio no 246 de fecha 25 de abril de 1938, de "Asunto: "Se le comunican las horas que le corresponden en el horario de trabajo y clases.", dirigido a Gilberto Aragón Coss y firmado por el Director de la Escuela Regional Campesina Mactumactzá, el profesor Arturo Macías Campirano.

[63] Archivo muerto de la ENRM. Acta de calificaciones del grupo de sexto año complementario de la Escuela Normal Rural de Comitancillo, Oaxaca. 16 de noviembre de 1952. Firman el profesor del grupo, Cecilio López Trujillo y el director de la escuela profesor Manuel de Jesús Sol Esquinca.

[64] "En 1945 se reorganizó la educación normal al distinguir en ella dos ciclos de tres años cada uno: educación secundaria y formación profesional; cabe señalar, sin embargo, que de las 38 asignaturas del segundo ciclo 17 seguían siendo de formación general. A partir de 1959 las escuelas normales se ocuparon sólo del ciclo de tres años de formación profesional, a la vez que se estableció la educación como requisito para el ingreso." (Yurén, 2009: 41).

experiencia como profesores de educación primaria o la actividad que desarrollaban (para el caso de talleres o educación física).

También es importante destacar que para el año 1959 había 164 alumnos inscritos de entre 14 y 22 años.[65] Para este año ya no había alumnos de grupo complementario, existían en el ciclo secundario

16 de 1º de secundaria.

73 de 2º de secundaria.

44 de 3º de secundaria.

31 de 1º de profesional.

En Mactumactzá se iniciaba la formación de los futuros maestros rurales, este año los formadores empezaron a trabajar con el grupo "profesional" (los grados que correspondían a la carrera de profesor de educación primaria). Aunque había poco tiempo para revisar la reforma, los formadores se disponían a interpretar y ajustar, en función de su experiencia, las nuevas indicaciones del plan y los programas de estudio.

Entre las consideraciones de la reforma se encontraba la de independizar el ciclo de educación secundaria

> -porque se le consideraba un nivel con fines y rasgos propios- y pasa a ser antecedente de la enseñanza Normal. Además, el plan de estudios de enseñanza Normal se integra por dos ciclos: el preparatorio, que abarca el primer año de estudios, en el que el alumno recibe los conocimientos científicos, teóricos y prácticos "que complementan la cultura general humanística indispensable en la formación de todo ser humano, y el profesional, que comprende dos años de cursos y uno de extensión docente (Arnaut, 1998: 117).

Las disposiciones de organización, tiempo y estructura curricular fueron acatadas literalmente por los formadores de la ENRM. En el ámbito del trabajo de los contenidos cada formador interpretó la disposición normativa, consideraron lo que mejor servía al estudiantado.

Por las características de los sujetos antes referidos, se puede señalar que en el periodo de fundación de la ENRM y en los primeros años de constitución de los procesos de formación en la Normal, ingresaron a colaborar como formadores personal

[65] Archivo personal. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Enseñanza Normal. Registro de inscripción de alumnos de la Escuela Normal Rural Mactumactzá. Ciclo complementario, secundario y profesional. Junio de 1959.

con trayectoria en el ámbito de su actividad profesional (la mayoría mayor a 35 años de edad). De los formadores que llegaron de educación básica, todos tenían ya años recorridos por las escuelas rurales de la entidad, incluso, por su antigüedad laboral habían logrado ubicarse en escuelas de la capital, Tuxtla Gutiérrez.

Los formadores de actividades extraescolares (incluida la educación física) también eran personajes con experiencia, se habían dedicado a desarrollar las tareas de su campo profesional y no necesariamente tenían experiencia en la docencia. Encontraron en la Normal Rural a jóvenes estudiantes con suficiente tiempo libre, dispuestos, con características físicas que les permitía incursionar en el deporte con gusto, entusiasmo y disciplina, o en los talleres y sector agropecuario, los cuales de alguna manera habían vivido como actividades cotidianas en las comunidades de las cuales eran originarios.

Estos formadores fueron educados y desarrollaron su actividad profesional en contextos de moderación, sin relación directa entre lo político con la actividad profesional, como maestros para el aula, soslayando toda actuación del maestro como agente de cambio o desarrollo de las comunidades.

Pero lo que sí se preservaba en la práctica de esos formadores es el compromiso con la tarea encomendada. Existía en ellos la mística de la dedicación, que el alumno aprendiera los elementos esenciales para comportarse y ser un buen maestro. La idea de “buen maestro” que subsistía era la del sujeto que se empeña en el aula porque sus alumnos aprendieran el contenido básico, que les permitiera desempeñarse correctamente en la vida cotidiana.

Los formadores en cuestión habían tenido como formación profesional la educación inicial o en su caso, los estudios básicos de su actividad profesional pocos habían tenido estudios de actualización o especialización (como Cecilio López Trujillo, quien estudió en la ENSM).

Eran formadores que al terminar su carrera profesional se dedicaron a la tarea educativa, que se curtieron en la faena cotidiana de su ámbito profesional, pero además fueron alineados para que se dedicaran a enseñar y hacer que sus alumnos aprendieran los contenidos, no pensando en la escuela como arena de formación para la lucha social y la toma de conciencia.

El grupo de formadores que llegaron de normales rurales también era gente con experiencia, habían pasado años desarrollando la tarea de formación en estas

instituciones, algunos sumidos entre los conflictos y problemas que enfrentaban estas instituciones (por sobrevivir o por buscar mejoras en sus condiciones), también formándose junto a sus compañeros de trabajo y los estudiantes.

Foto de generación 1962-1967 "Profr. René Josafat Mora y Mora". La mayoría de los formadores fundadores de la ENRM al fondo, de izquierda a derecha: José Inés Chavez Toral, Cándido Parada, Javier Trujillo y Domínguez, Octavio Cabrera, Adela Fuentes, Enrique Aragón Coss, Celestino Komokai, Everardo Velasco Delgado (director), Vicente Castellanos Barrios, Roberto Parra Díaz y Eduardo Culebro Chatú.

El carácter de lucha y formación crítica ante los problemas nacionales, locales y en torno a las normales rurales se desarrollaba, o mejor dicho, tenía como sustento, al estudiantado. Pocos eran los formadores que se sumaban a esta posición, el riesgo era alto ante el carácter de control y represión que asumía la SEP.

Las prácticas de los formadores giraron en torno a la idea de trabajar la asignatura, desarrollar con dedicación la actividad dentro de las cuatro paredes del salón, transmitiendo la experiencia del trabajo en las comunidades rurales, cumpliendo la labor encomendada ya sea en el aula o en el servicio del internado, pero no haciendo comentarios o actividad que les implicaran un posicionamiento político o ideológico.[66]

[66] Fernando Mayorga Molina. Entrevista citada. Manuel de J. Martínez Vázquez. Entrevista citada.

Los formadores de esta época circunscribieron su actividad a lo que mejor sabían hacer, dar clases. No tuvieron que comprometerse definitivamente a desarrollar más actividades, como la de cuidar a los estudiantes o generar actividades extraescolares, fue así por las condiciones de apertura en el año de 1956 y porque en los siguientes dos años no hubo internado.

Un número bastante importante trabajó por la mañana en la ENRM y por la tarde se contratarían en otra institución (o ya estaban contratados). En los primeros años se sentó esta base de actividad del formador, las condiciones de la Normal Rural lo permitieron y los formadores aprovecharon para mejorar sus condiciones salariales.[67]

Para 1958, cuando se re-establece el internado, algunos formadores se quedan a vivir en la zona habitacional para trabajadores de la Normal, serían los encargados de ayudar al director para organizar y observar el funcionamiento del internado, además de desarrollar con más presencia actividades extraescolares que mantenían ocupados a los estudiantes.

Desde esta época los estudiantes asumieron con independencia su presencia y quehacer organizativo, ayudó mucho la participación de delegados de la FECSM, el papel de liderazgo asumido por algunos estudiantes, el origen social (que les permitía identificarse rápidamente con el discurso y práctica de lucha crítica) y la participación de un número reducido de formadores en la actividad constructiva de la sociedad de alumnos.

Del conjunto de formadores de la Normal, solo dos (Cecilio López Trujillo y Adela Fuentes) se constituyeron en elementos orientadores de la organización, formación y actividad política de los estudiantes.

Las prácticas de los formadores eran por un lado (la mayoría) dar y cuidar el trabajo de la clase, y por otro (la minoría) orientar la formación para asumir una posición política.

De este período, el de fundación, encontramos a formadores con años de servicio y experimentados en la actividad que desarrollaban, así lo pensaron los contratantes para poder sentar bases de una formación basada en el estudio, sobre todo que se reprodujera la experiencia de ser maestros en zonas rurales.

Las condiciones de la escuela determinaron en gran medida el trabajo de los formadores, era una institución que poco tiempo ofreció servicio de internado (de abril

[67] Fernando Mayorga Molina. Entrevista citada. Abigaíl Cruz Lázaro.

a noviembre de 1956), por lo tanto los formadores no tenían más que cubrir el horario de clases y retirarse de la institución (contrario a otras experiencias en normales rurales). Era un ejercicio docente de un turno, de lunes a viernes. Cubrir el horario de clases significó atender los contenidos que los formadores consideraban indispensables para habilitar a los estudiantes en su tránsito a la educación Normal.

De esta etapa se puede considerar como elemento clave que definirá la práctica del formador: la experiencia en la docencia y la actividad que se desarrolla, el trabajo específico en el aula y la distancia con cualquier ámbito ideológico o político que se mesclará con la clase. Requisito central en la práctica del formador, era la trasmisión de su experiencia en el ámbito rural, el carácter disciplinado del trabajo que desarrollaba con el estudiante.

4.2.2. El tránsito a una nueva época: el internado, formadores alumnistas e institucionales

En 1956 el servicio asistencial era precario. En 1957 se tenía construido algunos edificios en las instalaciones propias, lo que permitió ocuparlas. Pero eran instalaciones insuficientes para albergar a los estudiantes. Ante tal situación se tomó la decisión de que la escuela se convertía en externa. Los estudiantes se les dio el monto correspondiente de la beca, para que se alojaran en casas particulares de Juan Crispín, Terán y Tuxtla Gutiérrez.

El hecho de que los formadores fueran externos demeritaba las actividades escolares como Normal Rural. Las relaciones, convivencia y trabajo se desarrollaban en un turno, las posibilidades para atender e incidir de mejor forma la formación se supeditaba a un horario fijo, dando la posibilidad de que el estudiante pudiera distraerse u ocupar en cualquier cosa su tiempo libre, no necesariamente en las actividades que como institución normalista rural le podía ofrecer.

Para Fernando Mayorga Molina

> El internado sirve mucho para formar al alumno, externo no se forma un alumno bien. Solo recibía su paga, lo gastaba en otra cosa, a veces ni comía bien y yo creo que esa clase de alumnos no quedan completamente preparados como en un internado. En el internado un alumno no se preocupa por la comida, sabe que va a comer, sabe que va a dormir bien y si tiene buenos maestros, el alumno sale bien preparado del internado.[68]

[68] Fernando Mayorga Molina. Entrevista citada.

La escuela funcionaba como externa, los formadores se dedicaban a trasmitir lo establecido en los programas y la experiencia propia como profesores de escuelas primarias rurales. La perspectiva de trabajo en el aula, adquirió una tonalidad diferente con los formadores Cecilio López Trujillo y Adela fuentes, desde que llegaron a la institución introdujeron al aula y fuera de ella, la discusión en torno a lo problemas de la realidad nacional. La perspectiva analítica y temática introducida por estos formadores, calaba hondo entre muchos estudiantes, en virtud de que les daba elementos para revisar su situación personal, de clase social y el papel como estudiantes. Pero además, y articulado a lo que los delegados de la FECSM venían realizando, se introducía la revisión del papel de las normales rurales en la educación pública y el desarrollo educativo del país, se revisaba también la situación de la ENRM, las carencias y las dificultades que padecían, como resultado se definía la ruta de lucha que como estudiantes debían asumir. Al cabo de poco tiempo, los estudiantes construirían una práctica de cuestionar y exigir al interior de la escuela mejores condiciones de estudio y de vida, buenos profesores, en su conjunto la defensa de la escuela.

No todos los estudiantes les interesaba la posición ideológica y política "izquierdista", había quienes asumían una posición "reaccionaría" ante el activismo del grueso del estudiantado. Cuando estos estudiantes, por su falta de interés por inscribirse en la línea de acción y pensamiento que iban construyendo la mayoría de los alumnos, infringían los acuerdos de la base o atentaban contra la unidad de la misma, eran catalogados como "esquiroles". "Esta última era una expresión peyorativa, de estigmatización que marcaba a los alumnos conformistas y entreguistas a los intereses oficiales".

Fernando Mayorga Molina, Cecilio López Trujillo y Adela Fuentes se vinculaban e identificaban con los estudiantes, el primero un tanto para mejorar la estancia de los estudiantes en la institución, los otros dos para revisar y analizar críticamente su lugar y papel estudiantil y social. Teniendo los tres formadores experiencia en internados, consideraban la necesidad de hacer que los alumnos estuvieran todo el tiempo en el plantel; que estuvieran internos en la ENRM para que la formación se "cuidara" y se diversificará. Lo anterior, no era bien visto o al menos no era una preocupación para muchos de los demás formadores, instaurar el internado implicaba dedicar mayor tiempo a la ENRM.[69]

[69] Fernando Mayorga Molina. Entrevista citada.

Ese reducido grupo de formadores fue planteando a los alumnos la necesidad de que en la escuela funcionara el servicio asistencial. El discurso, la lectura y la discusión promovida por Cecilio López Trujillo y Adela Fuentes resonaba en la lógica de que el internado era vital para conjugar identificación y presencia entre los formadores y los estudiantes. El internado era además, la posibilidad para mejorar la condición de estudiante y de organización para defender la institución escolar.[70]

Es en este contexto que en el transcurso de 1958 un grupo de estudiantes, encabezados por los formadores Mayorga Molina, López Trujillo y Fuentes deciden convocar a la base estudiantil para poner en marcha el internado de la escuela.

Fernando Mayorga Molina señala que con el profesor Cecilio López Trujillo coincidían en la necesidad de abrir el internado para "darle forma" a una "verdadera" formación en los estudiantes. Es por ello que deciden promover "el asalto" a la escuela y conformar el internado, la cuestión era crear el servicio asistencial de la ENRM "como fuera, en las condiciones que estuviera".[71]

El 15 de julio de 1958 se decide "Establecer en forma provisional el internado de la ENRM".[72] Los formadores en cuestión y un pequeño grupo de estudiantes de secundaria (de primer año: 11 alumnos; de segundo: 3 alumnos; de tercero: 5 alumnos)[73] deciden encabezar las acciones de toma de la escuela y de convocar a los demás estudiantes.

En el proceso de apertura del internado, los demás formadores no se involucraron, el director aunque no dio su consentimiento y apoyo, tampoco asumió una actitud de oposición.

Después de la firma del "Acta constitutiva", se llevó a cabo una reunión general de estudiantes, ahí se tomó la decisión de secundar la decisión de impulsar la creación del servicio asistencial, se consideró que la acción presionaría a la autoridad

---

70 Fernando Mayorga Molina. Entrevista citada. Manuel Gilberto Díaz Pérez. Entrevista citada.

71 Fernando Mayorga Molina. Entrevista citada.

72 Archivo de la familia Díaz Pérez. "Acta constitutiva de la reunión que se celebró en la Escuela Normal Rural Mactumactzá, Chis. A las siete de la noche del día quince de julio de año de mil novecientos cincuenta y ocho. Bajo la presidencia del c. Profr. Cecilio López Trujillo y el Sr. Fernando Mayorga Molina."

73 Archivo de la familia Díaz Pérez. "Acta constitutiva de la reunión que se celebró en la Escuela Normal Rural Mactumactzá, Chis. A las siete de la noche del día quince de julio de año de mil novecientos cincuenta y ocho. Bajo la presidencia del c. Profr. Cecilio López Trujillo y el Sr. Fernando Mayorga Molina."

educativa para que dieran “el servicio oficialmente y sobre todo continuaran con la construcción de las instalaciones”.[74]

Cuando se decide que los alumnos se instalen en la escuela, estos lo hicieron en los espacios disponibles, el personal que estaba contratado como lavanderas y cocineras se dispusieron a preparar los alimentos (no había cocina, comedor, mucho menos dormitorios). Los primeros meses fueron bajo condiciones de vida muy difíciles, pero los estudiantes se encontraban alojados en la escuela, por lo tanto, de manera formal constituyendo el internado.

El establecimiento del internado trajo aparejado una serie de implicaciones que definirán procesos educativos y culturales centrales para la vida escolar. El “Acta constitutiva” establecía seis acuerdos, del primero al tercero se hace referencia a cuestiones de organización para instalar a los alumnos en el plantel. En el “Cuarto acuerdo” se plantea lo relativo al cuidado de los bienes de la institución.

En el “Quinto acuerdo” se define la importancia de la disciplina, como eje para garantizar el orden en el internado y la formación en las aulas. También en este “acuerdo”, se desprende el primer código disciplinario de la ENRM, en donde la higiene se pone como elemento central de formación (se plantea la idea de cultivar hábitos de salud), permitiendo una correcta estancia en el dormitorio, combinándose con la disciplina en el cumplimiento de las comisiones de trabajo. Se define, además jerarquías y una cadena de mando.

En este “Quinto acuerdo” también se establece la conformación de una serie de organismos como parte del “H. Consejo del Internado”, destaca la integración del Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnos y el Comité de Honor y Justicia.

Y finalmente se define la concepción de disciplina y las sanciones a aplicar: “La disciplina en la vida del internado, no es de tipo cuartelario, pero si debe ser lo más perfecta posible.” Y “Todo alumno que rompa con la disciplina y los acuerdos del Honorable Consejo del Internado en formación será considerado como saboteador y traidor a la causa de la educación rural mexicana y a la integración del internado dentro de su causa noble.”[75]

---

[74] Manuel Gilberto Díaz Pérez. Entrevista citada.

[75] Archivo de la familia Díaz Pérez. “Acta constitutiva de la reunión que se celebró en la Escuela Normal Rural Mactumactzá, Chis. A las siete de la noche del día quince de julio de año de mil novecientos cincuenta y ocho. Bajo la presidencia del c. Profr. Cecilio López Trujillo y el Sr. Fernando Mayorga Molina.”

En el ámbito de las sanciones, el “sexto acuerdo” señala únicamente una sanción, “Dar de baja al alumno o tomar nota de la conducta para no inscribirlo en el próximo Año Escolar. Esta medida se tomará cuando el estudiante haya incurrido o cometido cinco veces la misma falta, excepto en el caso de robo, que será por una sola vez.”[76]

Como resultado del proceso que llevó a la apertura del internado, el marco de acuerdos y de definiciones disciplinarias fueron adoptadas por los estudiantes tanto para la organización interna como para asumir el control del internado.[77] Desde aquí se empezaba a definir el ámbito de influencia tanto de los alumnos como de los formadores. Estos últimos sería centralmente el aula.

Ya con el internado funcionando, los formadores asumieron institucionalmente comisiones y actividades que complementaban el trabajo del aula. Esta complementación era fundamentalmente la comisión de guardias que permitía observar el orden en el comedor y el dormitorio, para garantizar la higiene general del servicio asistencial.

Esta es una época en donde las clases se desarrollaban con sentido de responsabilidad tanto del formador como de los estudiantes. El tiempo dedicado a la clase se cumplía, el formador se preparaba con esmero, el estudiante estaba pendiente de las indicaciones y comentarios. Las demás actividades que se empezaban a gestar como internado (talleres y deportes) tomaban un gran impulso.[78]

---

[76] Archivo de la familia Díaz Pérez. “Acta constitutiva de la reunión que se celebró en la Escuela Normal Rural Mactumactzá, Chis. A las siete de la noche del día quince de julio de año de mil novecientos cincuenta y ocho. Bajo la presidencia del c. Profr. Cecilio López Trujillo y el Sr. Fernando Mayorga Molina.”

[77] Para mantener el orden en la escuela, se dispuso que cada alumno iniciaba con 100 puntos el ciclo escolar. Existía un código disciplinario que marcaba cuantos puntos restaba por cada falta o trasgresión a lo establecido, por ejemplo si un alumno no asistía a clases, no realizaba el aseo, no participaba de las actividades del comedor o ingería bebidas alcohólicas se le descontaba puntos. El restar puntos implicaba sanciones, que iban desde multas, la perdida del pre (apoyo económico que se le daba al alumno) o la expulsión. Este código disciplinario llegó a ser manejado fundamentalmente por la Sociedad de Alumnos, permitía introducir faltas por no ir a una marcha, a un boteo o por no asistir a una reunión de representantes, en este ámbito las sanciones eran igual multas, comisiones a otras normales o guardias en períodos vacacionales (que implicaba cuidar la escuela y realizar actividades “políticas). La aplicación del código disciplinario de parte de los alumnos era más temida que la que operaba la dirección de la escuela. En la primera no existía posibilidad de negociación o “perdón”, el castigo se aplicaba.

[78] Fernando Mayorga Molina. Entrevista citada. Manuel Gilberto Díaz Pérez. Entrevista citada. Abigaíl Cruz Lázaro. Entrevista citada.

Con el internado y estando los estudiantes permanentemente en Mactumactzá, el profesor Antonio Corzo Rincón y posteriormente Celestino Komokai formaron a deportistas en diversas disciplinas.[79] La educación física era en general para todos los alumnos en horarios específicos (había una o dos horas diarias con cada grupo). Los formadores encargados de la educación física se esmeraban en el cuidado de los deportistas, la alimentación, la técnica, y "hasta buenas costumbres" deberían aprender; levantarse temprano, aseo personal, dormirse temprano, no fumar, mucho menos ingerir alcohol.

De izquierda a derecha, los formadores Celestino Komokai, Rolando Rincón Castillejos, Jorge Laviada C. (Estudiante), Octavio Cabrera Vázquez y Fernando Antonio Santiago. 1968.

Lo mismo sucedió con la banda de guerra, Fernando Mayorga fue quien la fundó y consolidó.[80] Leonidas Suasnavar (integrante de dicha banda en 1956) señala que el profesor Mayorga, en los primeros años de la institución se daba su tiempo para seleccionar e "invitar" a estudiantes para que se integraran a la banda de guerra. Cuando no hubo internado (1957) se escoleteaba por períodos breves, pero desde el principio el profesor Mayorga establecío orden y disciplina a la actuación de los integrantes del grupo.

El orden y la disciplina que iba estableciendo el profesor Mayorga a la incipiente banda de guerra se manifestaba en el establecimiento y cumplimiento de horarios para escoletear, también en la marcialidad y pulcritud de su presentación. Para 1958 (cuando ya funcionaba el internado) el profesor Mayorga Molina tocaba el llamado

[79] Formadores y estudiantes de la época coinciden en señalar el compromiso y dedicación de los profesores Corzo y KomoKai. Pero también se destaca el conocimiento que tenían de las diferentes disciplinas deportivas.

[80] Archivo personal. En constancia del veinticinco de septiembre de 1956, de asunto "Se le agradece y hace constar el magnifico trabajo que en colaboración con el suscrito, desarrolló para la fundación de la Escuela Normal Rural de Mactumactzá, Chis." Suscrito por el profesor Manuel López Oñate Supervisor Técnico de la Dirección General de Enseñanza Normal, se hace "especial mención de su actividad para organizar la Banda de Guerra del plantel (…)" al profesor Fernando Mayorga Molina.

(como comandante que era de la banda de guerra) a las cinco de la mañana; a las 5:30 todos los días era el pase de revista, los alumnos tenían que estar aseados y presentables en su vestimenta, luego continuaba con la revisión de trompetas y tambores.

Leonidas Suasnavar refiere que el alumno debía presentar, en el caso de la trompeta, que estuviera bien templada (afinada); todos debían de tocar bajo el mismo tono, si alguno no lo lograba se establecía algún castigo (como quedarse más tiempo ensayando y atrasarse para el desayuno); también se observaba la limpieza y saber "vestir las trompetas". Suasnavar señala que "(…) por algo llegamos a ser la mejor banda de guerra de la época".[81]

Articulado al dinamismo aplicado al deporte y los eventos culturales, también se consolidaba la perspectiva crítica en el proceso de formación, esta perspectiva iba aparejada a la consideración de que el alumno asumiera una posición "izquierdista".[82]

Según refiere Abiagail Cruz Lázaro, la formación política-ideológica en la ENRM se empezó a gestar desde el primer momento de apertura de la institución, por la inmediata llegada de delegados de la FECSM a la ENRM. La presencia de esos delegados permitía que entre los estudiantes conocieran la situación política del país, sobre todo las condiciones educativas-asistenciales de las normales rurales. Para Abigail Cruz, la información que proporcionaban esos delegados encontraba eco en más de uno de los estudiantes, porque se identificaba, con sus carencias, dificultades, pero también con los anhelos de mejorar tanto escolar, como social y profesionalmente (cuando egresaran).[83]

---

[81] Importante es destacar, por ejemplo, que bajo la batuta del profesor Mayorga y con el compromiso de los estudiantes se logró organizar la banda de guerra, la cual se convertiría en un icono y referente importante de la institución. No se puede soslayar el hecho de que en la ENRM trabajaba el profesor Antonio Corzo Rincón y este ostentaba un cargo en la estructura del gobierno del estado y muy probablemente impulsaba que la banda de guerra de Mactumactzá apoyara algunos eventos cívicos oficiales. El hecho es que en noviembre de 1956 la banda de guerra de la ENRM estuvo presente para rendir honores al "C. Representante del C. Presidente de la República y al C. Gobernador" en el marco del "IV informe del C. Lic. Efraín Aranda Osorio, Gobernador Constitucional del Estado". Para el 20 de noviembre del mismo año asistieron a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez "(…) para participar en el Desfile Cívico Deportivo (…)" Oficios: número 59 de fecha 26 de octubre de 1956, de asunto "Se le comisiona para estar en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez el día 1°. de noviembre próximo con la Banda de Guerra". Y el número 85 de fecha 19 de noviembre de 1956, de asunto "Que se sirva asistir a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez con la Banda de Guerra de esta escuela el día 20 del actual". Los dos oficios fueron firmados por el director de la escuela, profesor Manuel de J. Sol Esquinca.

[82] Esta posición "izquierdista" implicaba el estudio de los clásicos del marxismo. Pero además revisar y tomar posición ante la lucha que libraba el proletariado en México.

[83] Abigaíl Cruz Lázaro. Entrevista citada.

No todos los formadores de la institución coincidían con las posiciones "izquierdistas" de búsqueda de la mejora escolar y el cambio "radical" en la realidad mexicana. Se señala, por algunos de los formadores de la época y por los ex alumnos entrevistados, que los formadores se distanciaban, marcaban su negativa de toda intención de formación ideológica o lo político (como se hacía referencia en el apartado anterior, se concentraban en el contenido de la clase que impartían), no compaginaban con las ideas que propugnaban los delegados de la FECSM, pero "eran respetuosos" de la posición política que asumían, de la formación que impulsaban entre los estudiantes. Esto no es más que resultado de la expresión y síntesis del origen de formación, del sentido de servicio educativo en el que se habían movido. Eran formadores comprometidos con el trabajo del aula, dispuestos a cumplir con lo establecido por la autoridad escolar, a generar los procesos de formación con rigurosidad, estableciendo que el ejercicio docente en las comunidades rurales requería dedicación y entrega, dejando aun lado lo crítico, revolucionario, ideológico o político, mucho menos pensar la emancipación del campesino y proletariado.

Dos dirigentes estudiantiles de aquella primera época como Abigail Cruz Lázaro y Gilberto Díaz Pérez[84] refieren la lejanía de la mayoría de los formadores ante la perspectiva de izquierda y de lucha que empezaba a anidar en la comunidad estudiantil, pero expresan el reconocimiento por el compromiso y la entrega que mostraban en el aula, que de alguna manera sentaba una base fundamental para armar un entramado de formación, que como rompecabezas se iba construyendo. Estos formadores expresaban la escuela rural mexicana que habían vivido, con rasgos de aquel apostolado que lo caracterizó en la década de 1920 y 1930, permeada por el sentido desideologizado que les tocó durante su formación y los primeros años de servicio en la década de 1940, la de la "escuela del amor".

Como se señalaba ya en este trabajo, es con el formador Cecilio López Trujillo (impartió problemas socio-económicos de México) y Adela Fuentes (español y literatura), quienes asumieron el papel de otra de las canteras de formación ideológica-política en la ENRM. Estos dos formadores (que además eran esposos) en clase, y como lo hacían sus demás compañeros, eran rigurosos en sus actividades, exigían al alumno un comportamiento y dedicación exhaustiva por la tarea académica, orientando en el análisis sobre el compromiso del profesor de educación primaria para con la comunidad rural. Pero López Trujillo y la profesora Adela Fuentes no se quedaban

[84] Manuel Gilberto Díaz Pérez. Entrevista citada.

ahí, vinculaban el contenido de la formación al contexto histórico-social que se vivía en ese momento.

Cecilio López Trujillo había estudiado en la Escuela Normal Superior de México, antes de llegar a Mactumactzá se desempeñó como profesor de la ENR de Comitancillo, Oaxaca y además era un destacado miembro activo del Partido Popular (antecedente del Partido Popular Socialista (PPS). El profesor López Trujillo se planteó la idea de adoctrinar a los alumnos de la ENRM en la lógica de acercarlos al partido al cual formaba parte, los pretendía incorporar a las Juventudes del Partido Popular, pero al final de cuentas también servía para dar los elementos y las herramientas teóricas y de pensamiento, para que los alumnos plantearan con mayores y mejores argumentos su exigencia de mejora de las condiciones de la institución.

Los formadores López Trujillo y Adela Fuentes tenían la intención de ir identificando en el aula a quienes podían destacar como líderes en la institución y fuera de ella. Díaz Pérez y Cruz Lázaro (ex alumnos de las primeras generaciones) refieren que probablemente buscaban a alumnos que se destacaban de entre toda la comunidad estudiantil, ya sea porque mostraban interés por el discurso, la práctica de los formadores, también porque mostraban habilidades como oradores, porque eran receptivos y coincidían con las ideas emancipadoras y de izquierda.

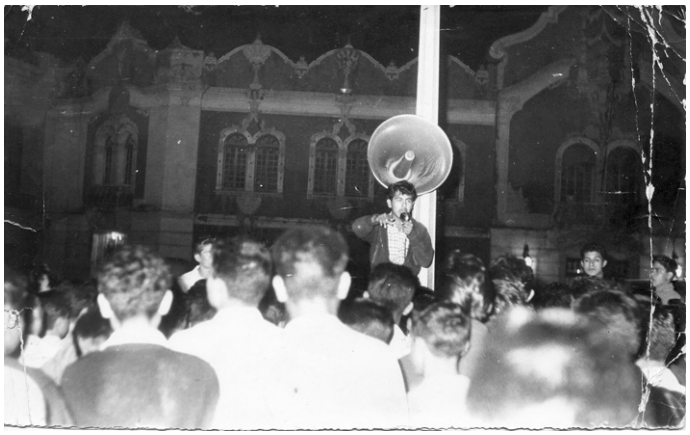
Los alumnos "identificados" al terminar la clase, eran invitados para que se reunieran en la casa (en la zona habitacional para trabajadores de la ENRM) de los formadores López Trujillo y Adela Fuentes, la intención era conversar sobre lo visto en clase (los problemas de México, sobre literatura, sobre la importancia de la lectura y la formación sólida, como también la transformación de la realidad nacional), también para proporcionarles libros y revistas.

Estos formadores estaban generando un proceso de adoctrinamiento en un grupo "selecto de estudiantes", los cuales se encargaban de irradiar en los demás compañeros de la escuela la perspectiva de análisis e interpretación de la propia realidad que vivían tanto social como escolarmente. Esto último se hacía en el aula, pero fundamentalmente en el dormitorio,[85] esta actividad iba generando que los alum-

[85] El internado se fue constituyendo en un espacio central de formación, sobre todo en la discusión de la situación que se vivía en la escuela y el internado. En el internado se generaban reuniones y sesiones de discusión, los alumnos organizaban y dirigían el proceso de dialogo y confrontación de ideas, establecían reglas y lograban acuerdos. En la lógica de la búsqueda del bien común, también establecían un riguroso marco normativo que permitía el orden, pero también la secrecía de lo dicho en las reuniones. Esta cuestión demandaba que el estudiante estuviera enterado y conocedor de

nos asumieran una posición política y para muchos tomar conciencia del lugar que ocupaban en la escuela y en la sociedad. Esta toma de conciencia se hizo notar muy pronto, "(…) tal vez por el lugar de donde venían, también por la edad (…)"[86] y porque pretendían emular el carisma, el discurso y el papel de liderazgo que iba construyendo sobre todo Cecilio López Trujillo.

Abigail Cruz Lázaro, Rubén Pinto, Gilberto Díaz Pérez y Leonidas Suasnavar coinciden en señalar que Cecilio López Trujillo se constituyó en el guía ideológico del estudiantado, una fuente de formación ideológica que se complementó con el papel que asumía la FECSM, la llegada permanente de información de corte socialista a través de revistas (publicaciones de las embajadas de la URSS, Checoslovaquia, entre otras) y el espíritu de crítica social que recorría pasillos y dormitorios de la ENRM.



Mitín de estudiantes de la ENRM en contra del gobernador de Chiapas Samuel León Brindis por los sucesos ocurridos en el paraje San Antonio La Valdiviana (despojo y agresión a campesinos). Al microfono Gilberto Díaz Pérez. 1962.

Señalan estos ex alumnos que, incluso, a la postre, Cecilio López Trujillo asumiría el papel de liderazgo entre sus compañeros formadores (fue representante sindical), de alguna forma marcó el sentido de formación que debería tener la clase y la formación en la ENRM, la formación de los futuros profesores para que se entregaran con pasión y dedicación a la mejora social y cultural en la comunidades. Obviamente, el interés por que se asumiera una posición crítica, ideológica y comprometida por parte del grueso de los formadores poco fructificó.

Aunque sus compañeros no coincidían ideológicamente con López Trujillo (y su esposa Adela Fuentes), si reconocieron su liderazgo y la importancia (planteada en su discurso práctica) de formar a un profesor de educación primaria con compromi-

temáticas que transitaban por la realidad de las normales rurales, de la situación regional en que se ubicaba la Normal y con elementos de los problemas nacionales. La necesidad, por lo tanto, de lectura era permanente, y el espacio del internado daba facilidad de concentrarse en ello.

[86] Gilberto Díaz Pérez. Entrevista citada.

so y vocación social. Pero también señalaban, que esa tarea, la de involucrarse en cuestiones políticas no era ámbito que debería adoptar el formador de la ENRM, en lo que deberían centrarse era en el trabajo del contenido dentro del aula, sin introducir cuestiones políticas e ideológicas.[87]

Es importante destacar que este proceso de construcción histórica de participación y acción de los formadores de la ENRM, no estuvo exenta de situaciones complejas, que hicieron notar contradicciones, desigualdades y que esencialmente dio muestra de la heterogeneidad de expectativas e intereses en la comunidad de formadores. No podía ser de otra forma, en tanto los formadores de esta generación sintetizaban trayectorias, experiencia, por lo tanto, un particular punto de vista en torno de la formación de los profesores rurales. Este punto de vista se encontraba acorde al modelo de política educativa que se venía impulsado desde una década anterior a la apertura de la Normal, con las exigencias y expectativas puestas en manos de los profesores y su coyuntura histórica.

Las contradicciones y grupos antagónicos se establecieron por como cada formador pensaba que debería ser su presencia y participación al interior de la escuela. Es importante precisar que en los primeros años los formadores que se contrataron en la ENRM no fueron capacitados para la tarea que emprenderían, estos partieron para desarrollarla de la experiencia, sus expectativas e intereses.

Al cabo de un par de años y como resultado de que algunos formadores dedicaban más tiempo que el marcado en su contrato para estar con los alumnos (el caso de los profesores Mayorga, Fuentes y López Trujillo), apareció la denominación peyorativa de formadores “alumnistas”. Estos eran los que se vinculaban con los alumnos más allá de la clase, en un primer momento este sentido de intervención fue para orientarlos a ocupar su tiempo de estancia en la escuela, después para dar orientación en su organización y para cultivar sus intereses políticos e ideológicos. Ser formador “alumnista” implicaba una relación estrecha con los estudiantes; la mayoría de los formadores cuestionaban esa relación, se consideraba que bastaba con la que se daba en la clase. “Alumnista” implicaba adentrarse, conocer y orientar al estudiante; este tipo de profesor traspasaba los límites que imponía la relación profesor-alumno,

[87] Lo cual implicaba abandonar cualquier posibilidad de establecer relación de colaboración y trabajo con los alumnos en todo el ámbito que implica el internado y la perspectiva de lo rural. Para el grueso de los formadores, el ámbito de influencia se circunscribía en el trabajo de los contenidos escolares.

transitaba hacia la comprensión y el afecto, pero sobre todo hacía un interés por proporcionar al alumno herramientas para entender su realidad y construir su futuro.

Existía el planteamiento entre los formadores de la ENRM de que la labor docente tenía que concentrarse en el desarrollo del contenido de la materia que le tocaba impartir, por el trabajo en el aula (a estos formadores los denomino "institucionales"[88]); el que iba más allá de esto, no era bien visto y se le criticaba (aunque se le dejaba hacer sus actividades). En la crítica subyacía la idea de que esa relación podía generar cuestiones perversas, como permitir canonjías (no asistir a clases, dejar de hacer las cosas "bien"), o de influir en los alumnos para alcanzar intereses ajenos a la formación y a la escuela, tanto de parte de los estudiantes como de los formadores.

La idea de que el formador solo se dedicara a las tareas de su materia se fue arraigando,[89] tenía como fuente de origen la formación y la concepción de práctica educativa que promovía la SEP, que implicaba distanciar a los formadores de la tarea de crear en los estudiantes y futuros profesores la idea de ser agentes de lucha y cambio para las comunidades rurales. Había quedado atrás la inspiración de que las escuelas normales rurales formaran a sujetos críticos, con capacidades de mejorar y transformación comunitaria, esta última idea de formación implicaba estar presente, involucrarse en el amplio espectro de formación del profesor rural.[90]

Los formadores que tenían otra actividad profesional –por la tarde- veían con recelo al formador dedicado solamente a la ENRM, porque este último podía tener

[88] La expresión institucional se recupera de la denominación que los mismos sujetos adoptan. En las entrevistas realizadas a esta generación de formadores se asumen como institucionales, es decir respetuosos de los que autoridad indicaba y disponía. Formadores que asumían que había que respetar lo oficial, y que lo oficial implicaba atender las actividades y el horario dispuesto. Más allá de eso era violentar la buena marcha de la escuela. Estos formadores establecían además, que poco les interesaba el figurar en cuestiones político-sindicales o en la búsqueda, por ejemplo, de alcanzar la dirección de la escuela.

[89] Una actividad que generaba relación e identificación con los estudiantes era el acompañamiento a las "Jornadas cívicas, culturales y deportivas de las escuelas normales rurales" que se llevaban a cabo todos los años. Esto implicaba recorrer el país, participar en eventos deportivos y culturales, necesariamente había convivencia del formador y los estudiantes. En esta actividad centralmente participaban los profesores de educación física y algún formador convertido en entrenador. Del conjunto de formadores, eran pocos los que se "atrevían" a participar de esta tarea, en tanto implicaba muchos días de ausentarse de Tuxtla Gutiérrez, por lo tanto de los compromisos con otras instituciones, o porque en definitiva no se quería participar.

[90] No se puede dejar de lado que desde la década de 1940 se estableció una política de persecución hacia formadores y alumnos que asumían posiciones contestarías y críticas. En las décadas 1950, 1960 y 1970 esta persecución implicaba una constante infiltración y seguimiento, por parte de autoridades educativas y policiacas, de las actividades que realizaban los profesores proclives a las ideas izquierdistas. En el período de los acontecimientos de 1968, esta situación alcanzó momentos álgidos.

mayor tiempo para convivir e identificarse con los alumnos (además de la influencia en el pensamiento y actuación ideológica-política), porque de cierta manera comprometía al conjunto de los formadores a sumarse a las tareas vespertinas, en la cada día más demandante ENRM con servicio de internado.

Hasta aquí ya se observan signos de sedimentación de prácticas entre los formadores, por un lado el respeto a lo institucional y prácticas centradas en el aula, por otro formadores "alumnistas" y orientadores de actividades extraescolares, como también formadores que trabajan por la mañana en la Normal Rural y por la tarde en otra institución o actividad. También, en un primer episodio de funcionamiento de la escuela el desarrollo de las actividades en la Normal era tarea individual, no se observó construcción de proyectos por grupos o en el conjunto de los formadores.

4.3. 1970, los antecedentes de la configuración de una nueva etapa de participación de formadores en la ENRM

En la década de 1960 la ENRM funciona en sus instalaciones y con su personal docente y asistencial. Como se dejó vislumbrar en el apartado anterior, es un momento histórico en que las normales en general recibieron un fuerte impulso como resultado del Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria.

Arnaut define el período como la "edad de oro del magisterio normalista". "El plan de once años reanimó temporalmente a la profesión docente; de inmediato aumentó sus expectativas de ascenso en el servicio, como resultado de la mera expansión del sistema escolar y de otras medidas adoptadas para mejorar las condiciones de trabajo y los sueldos de los maestros en servicio" (1998:114).

Es importante destacar que en la década de 1960 se empezó a sentir la tendencia entre los maestros de "fugarse" de su ámbito de trabajo, para buscar mejores oportunidades laborales, para ello una de las opciones que encontraron los maestros de primarias era continuar sus estudios, muchos de ellos en la Escuela Normal Superior de México (1998: 106).

Ya a mediados de la década de 1950, algunos profesores proponían a la Junta Nacional, entre otras cosas "(…) ofrecer a los egresados de las escuelas normales estudios de posgrado, es decir, oportunidades de mejoramiento profesional promovidas y organizadas por el propio sistema de educación normal" (Boneta; citado por Arnaut, 1998: 107).

El Plan de Once Años reforzó esta tendencia, al crear las condiciones para ofrecer oportunidades “de continuar sus estudios de especialización en la Normal Superior o en otras instituciones de educación superior (…)” (1998: 116).

En esta lógica, egresados de normales tanto urbanas como rurales llegaron a estudiar a la ENSM para buscar transitar a otras escuelas y niveles educativos, donde obtuvieran mayor reconocimiento y salario. Muchos de estos profesores, ya con estudios de especialización los contrataría la DGEN en sus escuelas de origen, las normales rurales.

A principios de la década de 1960, en la ENRM se contaba con formadores que hacían mover la estructura de formación y del servicio asistencial. De estos, los que llegaron en 1956, no buscaron realizar estudios de especialización, porque ya se encontraban en una institución que redondeaba el prestigio que tenían como educadores, por tanto, no lo veían necesario. Al contrario, se mantuvieron en la ENRM realizando tarea en el aula y cumpliendo la comisión que les correspondía para el cuidado del internado.

La interlocución de estos formadores era el estudiantado y el autodidactismo para recuperar algunas mejoras de los planteamientos pedagógicos que sustentaban la práctica de formación que desarrollaban.

Un dato más a considerar, es el hecho de que la generación de 1956 se integraba por formadores que rebasaban los 30 años de edad y 10 años como mínimo de servicio, en la idea ya planteada de que no era preocupación seguir especializándose en procesos formales, porque los años de labor y la experiencia acumulada lo compensaba.

Estos formadores se concentraron en el trabajo del aula, trabajar las materias y reproducir la experiencia de la labor generada en las comunidades rurales; además habían definido una forma de participar de la formación y de una concepción ideológica “moderada”. En la década de 1960 empezarían a compartir el espacio educativo que les brindaba la ENRM con un nuevo grupo de formadores, que venían de vivir la experiencia (como estudiantes) de las escuelas normales superiores (fundamentalmente de la ENSM).

Por lo tanto, ya en 1960 se abre un período de llegada de formadores que recogen (y participan activamente) en la tradición que se venía construyendo, la de participar en la especialización y la de la búsqueda de “otras” opciones laborales.

Es un período de contratación en el que el papel central de “selección” y de definición de propuestas de formadores lo realiza la DGEN. La principal fuente de personal de esta dirección fue la ENSM.

Inauguración de la alberca en el contexto de la Jornada Cívica, Cultural y Deportiva celebrada en la ENRM.1963.

Llegado este momento, en esta década, los alumnos de la ENRM habían desarrollado una presencia política, una estructura organizativa y poder de decisión en la institución. Aquí se conjuga la relación con los cuadros activistas de la FECSM y el papel orientador de dos formadores (Adela Fuentes y Cecilio López Trujillo) que desde finales de la década de 1950 se encargan de suministrar información de los problemas del país, la necesidad de luchar para garantizar una mejor formación en la Normal Rural y el papel que deberían asumir los estudiantes cuando egresaran y estuvieran en las comunidades.

Resultado de esa presencia política del estudiantado, promovieron la salida del profesor Manuel de Jesús Sol Esquinca de la dirección de la escuela, se le acusó de malos manejos de los recursos de la Normal. La DGEN retiró al profesor Sol Esquinca de Mactumactzá y lo transfirió a otra Normal rural. En sustitución fue enviado el profesor Everardo Velasco Delgado, otro conocedor de normales rurales.

En este tránsito de directores de la Normal, se hace presente una serie de cuestiones y procesos que definen a la institución. En primera instancia la llegada de Velasco Delgado a la dirección de la escuela (en 1961) es resultado de la conflictiva situación por la que atravesaba la ENRM, el conflicto se sintetizaba con el complejo sistema de relaciones que se habían instaurado, el abandono del director y la distancia que tomaban los formadores de los estudiantes.[91]

Everardo Velasco llegó a la ENRM a la edad de 26 años, un director y formador joven en una escuela Normal Rural en la que sus compañeros docentes pasaban todos los 35 años de edad. Everardo Velasco se encontró con una planta docente que

[91] Everardo Velasco Delgado. Entrevista citada.

en reducido número había conocido las normales rurales como estudiantes o formadores, la mayoría hasta ser contratados en la ENRM.[92]

Según el diagnóstico del propio Velasco Delgado esto originaba una problemática de fondo entre quienes se encargaban de dirigir los procesos de formación académica en la institución. La falta de identificación con las características de lo que significaba la educación Normal Rural, con las tareas que implicaba la institución no era más que el resultado del desconocimiento de sus particularidades y procesos esenciales.

Pero siendo la autoridad tenía que aplicar su experiencia para definir una estrategia de trabajo que reencauzara la formación y las relaciones entre la comunidad escolar. De la experiencia retomó su propia vivencia como estudiante, había egresado de la ENR de San Marcos Zacatecas (en septiembre de 1953), en esta institución fue alumno de Santos Valdez de esa experiencia considera es donde adquirió el sentir y vivir de una Normal Rural, que lo sintetiza como la conjugación del trabajo (que se desarrollaba en la Normal Rural a través de las actividades del sector agropecuario, los talleres, el cuidado del internado y las actividades culturales) y el estudio como elemento que da vida a la formación y la vocación de los futuros maestros rurales. Además de que no soslaya, como elemento de gran relevancia, la identificación entre formador y alumnos, como generador de una relación que permite identificar las necesidades y los intereses de los sujetos en formación.

Al egresar de San Marcos, Everardo Velasco pasó de las escuelas primarias a ser formador de normales rurales, primero en el Mexe, Hidalgo (en 1956), por invitación de Santos Valdez (quien ya era director de esta institución). Santos Valdez lo invita como parte de su equipo de trabajo para intentar ayudar en la solución de los conflictos que se sucedían en la institución. Velasco Delgado señala que las normales rurales siempre tenían problemas, muchos de estos tenían que ver con dificultades entre los formadores, por las actitudes que iban asumiendo frente a sus responsabilidades, por los requerimientos de los estudiantes y las escuelas en su conjunto.[93]

Para el período en que se desempeña como formador del Mexe, se encuentra estudiando en la ENSM. Para Everardo Velasco, el período de trabajo como formador en esta institución le permitió poner en práctica su experiencia como normalista rural,

[92] Everardo Velasco Delgado. Entrevista citada.

[93] Everardo Velasco Delgado. Entrevista citada.

aunque ahora como formador; llevar a las aulas los elementos teóricos y metodológicos que su paso por la Normal Superior le daba.

Un elemento que señala crucial, que formaba parte de lo vivido como estudiante, era lograr la identificación con el estudiantado, cuestión que se daba a partir del trabajo en el aula, pero también en los procesos educativos que se gestaban en el dormitorio, en el servicio asistencial y la vida cultural de la escuela. La identificación formaba parte del trabajo de formación, estaba dado porque el formador se integraba a las actividades que desarrollaban los estudiantes, no sólo en el aula, también las que tenían que ver con el mantenimiento del dormitorio, las que se emprendían en el ámbito agropecuario y talleres, en el deporte, ante todo, las que de manera personal o individual (con cada estudiante) requerían de comprensión, apoyo o asesoría.[94]

Otro elemento de gran importancia, es el ejemplo como recurso para la enseñanza. El comportamiento, la actitud y la presencia ante los estudiantes debía mostrar integridad, sobre todo, entrega. El punto de partida para generar la formación en los futuros profesores de educación primaria rural consideraba el involucramiento en las actividades que desarrollaban los estudiantes, la pulcritud en la presencia y la forma de comportarse. Everardo Velasco considera que esto posibilitaba la sensibilización, el compromiso y la intención de emular al sujeto que los formaba.[95]

Ser formador también implicaba ser riguroso en lo que se hacia, connotaba disciplina en las tareas y en el comportamiento. Para Everardo Velasco era indispensable ser “inflexible”, mecanismo para formar el carácter y mostrar orden en el quehacer cotidiano. Lo “inflexible” implicaba tomar con seriedad las actividades a desarrollar, también tomar conciencia de las responsabilidades que había que asumir como individuos, como profesionales de la educación, ser inflexible llevaba a no faltar a clases, ser puntual, tener la pulcritud y compromiso en el estudio. Pero para el formador Everardo Velasco esta inflexibilidad no reñía con el diálogo, la comprensión, la posibilidad de vincularse con los estudiantes; la inflexibilidad, en este caso, la disciplina en el estudio o las actividades extraescolares no las pensaba en una lógica autoritaria, de imposición, sino como una condición para asegurar en el estudiante la comprensión y el compromiso con las actividades que se desarrollaban, con la tarea que tendría que emprender al egresar.

---

[94] Everardo Velasco Delgado. Entrevista citada.

[95] Everardo Velasco Delgado. Entrevista citada.

Para Everardo Velasco la Normal Rural era una escuela donde se desarrollaban hábitos, de compromiso, respeto y orden. También era una escuela donde se promovía la democracia, donde las comunidades escolares participaban en la discusión, la toma de decisiones que permitían el mejoramiento y el funcionamiento de la institución escolar. [96]

Por la situación de conflicto en la ENR del Mexe y porque su mentor se retira como director (profesor Santos Valdez), el profesor Everardo Velasco solicita su traslado a la ENR de Tenería en el estado de México y posteriormente, a la ENR de Tiripetio en Michoacán. Con estas experiencias profundiza la idea de articularse con el estudiantado, preocuparse por sus necesidades, inquietudes, proyectos, sobre todo, sumarse y estar a la vanguardia de las actividades que los alumnos como parte de la actividades de formación integral desarrollaban.[97]

En Tiripetio, Michoacán, nuevamente se encuentra en medio de problemas y conflictos entre los profesores, por lo que solicita su cambio y es enviado a la ENR de Caña Honda en Aguascalientes. En Caña Honda asume por primera vez funciones administrativas en una escuela Normal Rural, es nombrado subdirector de la institución sin dejar de dar clases.[98]

Para 1961 ha vivido como formador de normales rurales cinco años de los cuales destaca la importancia de conocer el modelo de escuela, sus características a partir de la vivencia misma. Solo habiéndola vivido se puede generar con entrega y compromiso la tarea educativa de dichas instituciones, pero además señala la inquietante situación de conflicto que padecían, que centralmente eran generados por los propios formadores. Estos conflictos generaban la movilidad de los directores y los formadores.[99]

Trabajando en Cañada Honda, es requerido en la DGEN para proponerle se haga cargo de la dirección de la ENRM. Esta institución padecía una serie de conflictos, en palabras de Everardo Velasco, la escuela estaba “ardiendo”. El diagnóstico que le ofrecía la DGEN es la falta de un director con capacidad de organización y mando, una planta docente que si no era ausente y con falta de compromiso, si alejada de la intención de desarrollar un trabajo integral (ir más allá del contenido de la

[96] Everardo Velasco Delgado. Entrevista citada.
[97] Everardo Velasco Delgado. Entrevista citada.
[98] Everardo Velasco Delgado. Entrevista citada.
[99] Everardo Velasco Delgado. Entrevista citada.

materia y el trabajo en el grupo, no necesariamente vinculado a la formación ideológica "izquierdista").[100]

Una característica de la escuela es su cercanía con la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, esta circunstancia ocasionaba que la mayoría de formadores vivieran fuera de la escuela, además de que los alumnos recurrentemente iban a la ciudad para disfrutar del cine y otras atracciones que ésta ofrecía. En la escuela no había habitaciones suficientes para los profesores, de hecho Everardo Velasco tuvo que ocupar un área administrativa para alojarse. Un principio básico que consideraba Everardo Velasco era que los formadores tenían que estar en la escuela de tiempo completo, para estar atentos de la formación de los alumnos, dicha formación no se circunscribía a un horario o turno, sino a un horario extendido de acuerdo a las necesidades de los alumnos, quienes había que atenderlos tanto de día como de noche.

Everardo Velasco ante las circunstancias que presentaba la escuela que le tocaba dirigir aplicó lo que consideraba daba sentido a las normales rurales, en primera instancia quedarse a vivir en la institución. Considerando que era imposible renovar la planta docente, contratando a formadores egresados de normales rurales, aprovechó los elementos y características que mejor los definía, la experiencia educativa y su dedicación a la enseñanza en las aulas.[101]

Con esas características "había que poner a trabajar a los formadores", lo primero que había que hacer es dar el ejemplo. Everardo Velasco empezó a encabezar una serie de actividades con los estudiantes, el aseo de la escuela, el trabajo en el campo, en los talleres, en algún proyecto que les interesara a los estudiantes. El trabajo en el aula no tenía mayor problema en la institución, lo que este director ponía en marcha era el involucramiento en las diversas tareas que un internado y una escuela Normal Rural caracterizaban (que estaban siendo olvidadas).[102]

A través del ejemplo como vehículo de relación, el trabajo era el principio de formación que consolidaba lo que se hacía en el aula. A través del trabajo, de las actividades cotidianas de la Normal Rural, el profesor Velasco Delgado se integraba a la comunidad estudiantil (primero) y sensibilizaba a los formadores (posteriormente)

[100] Everardo Velasco Delgado. Entrevista citada.
[101] Everardo Velasco Delgado. Entrevista citada.
[102] Everardo Velasco Delgado. Entrevista citada.

para un mayor involucramiento en las actividades del internado, las culturales y de la vida productiva de la institución.[103]

Everardo Velasco poco a poco logró mejorar las condiciones y las relaciones entre estudiantes y formadores. Instauró las comisiones para vigilar el comedor, el orden, los asesores para los grupos, revitalizó la hora de estudio y algunas otras tareas. Del nulo involucramiento de los formadores, al menos ahora se generaba una mayor participación de los formadores en la diversa realidad de la ENRM. Este involucramiento se daba más en lo que eran las comisiones y la observación del orden, los formadores estaban determinados por las posibilidades que tenían de tiempo, por el propio interés que mostraban de traspasar lo que consideraban sus funciones.

Everardo Velasco Delgado le imprimió, desde la dirección de la escuela, mayor

Al fondo, de blanco a la derecha el formador Manuel Antonio Corzo R. con estudiantes de la selección de natación de la ENRM.

En la extrema izquierda de pie, el formador Celestino Komokai con estudiantes de la selección de natación de la ENRM. Generación 1964-1969.

Selección de estudiantes (en el podiúm) de la ENRM en competencias de las Jornadas Cívicas, Culturales y Deportivas celebradas en Roque, Guanajuato. 1967.

Selección de futbol de la ENRM. Generación 1960- 1965.

presencia a la tarea del formador en las acti-

[103] Everardo Velasco Delgado. Entrevista citada.

vidades del estudiantado. A través del involucramiento no sólo conocía de las necesidades e inquietudes de los alumnos, también tenía oportunidad de canalizar sus ímpetus para mejorar el proceso de formación en que se encontraban involucrados. Se rememora que en este período la escuela "mejoró", el proceso de formación adquirió un dinamismo que permitía a los estudiantes desarrollarse no sólo en las tareas del aula, de igual forma en procesos que se suponía les permitiría incursionar de mejorar manera en la vida profesional.[104]

Para finales de la década de 1960 estos eran los hechos que marcaban a la institución normalista. Pero eran también las condiciones que definirían el rumbo de la década de 1970.

4.3.1. El principio de un cambio generacional de formadores: los egresados de escuelas normales superiores

La mayoría de los formadores se concentraron en el cumplimiento de las comisiones y las guardias, a pesar de la llegada de Everardo Velasco a la dirección de la escuela y su intención de que los formadores se involucren en la vida del internado y las actividades extraescolares. El trabajo en el aula se mantenía con rigor y enalteciendo la obra educativa de los profesores rurales. La necesaria identificación y articulación entre formadores y estudiantes no logra consolidarse, solo ciertos profesores con actividades concretas (como el deporte, las actividades culturales o los que tenían ciertos intereses de formación política o ideológica) profundizan la relación.

Desde los mismos formadores se combatía veladamente a los "alumnistas", cuestionándolos y no participando de sus acciones. Sin mayor sobresalto evidente transcurre el acontecer de los profesores y la escuela, la mayoría de los formadores en el aula y los estudiantes controlando la formación ideológica-política y por lo tanto, el internado.

Con el paso de los años, hay actividades que empiezan a menguar: la hora de estudio por la noche, el trabajo en los talleres, las actividades agropecuarias que deben desarrollar los estudiantes; la guardia semanal de los formadores se realiza, pero es más para establecer orden y el cumplimiento de horarios, que una actividad educativa que coadyuve en la formación de los estudiantes. El deporte y la cultura mantienen un gran auge, pero no en todos los estudiantes, sino en las selecciones de equipos que representan a la institución.

[104] Everardo Velasco Delgado. Entrevista citada. Jorge Arturo Díaz Pérez. Entrevista citada.

Un elemento que continúa influyendo en la comunidad escolar es la relativa cercanía de la institución con la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. La escuela funciona en un turno, sus formadores al terminar la jornada de clases, se retiran a sus casas en Tuxtla Gutiérrez, pocos formadores (fundamentalmente los que viven en la escuela) desarrollaban actividades por las tardes. En el turno vespertino solo se ve al director, el maestro de guardia o el formador que tiene su casa en la institución. Los estudiantes realizan las actividades programadas por la tarde (una clase, taller si todavía hay), los que son seleccionados en un grupo representativo tienen cosas que hacer, el resto se concentra en los dormitorios o se van al cine (u otro lugar recreativo) en Tuxtla Gutiérrez.

A muchos estudiantes originarios de pueblos y rancherías, que han vivido en el campo, les atrae la ciudad, sus comodidades, sus atracciones. En la escuela tienen un colchón, comida garantizada, en conjunto, una vida más cómoda (de la que conocían). Empiezan a sentir disgusto, incluso desprecio por las actividades extraescolares, la de talleres y el sector agropecuario, comienzan a evitar a toda costa involucrarse en ellas. Como sus maestros de la ENRM se comprometen solo con el acontecer del aula. Los formadores empeñados en dar la clase y los alumnos en cumplir con las indicaciones de cada una de las materias.

Este es el contexto y realidad de los formadores en la ENRM. La llegada y salida de formadores fue permanente, pero plantea algunas regularidades que definen la época que refiere que algunos formadores proceden de escuelas normales superiores, que se adaptan o cuestionan la realidad imperante generada por los formadores (también por el conjunto de la comunidad escolar) que caracteriza a la institución. Hay elementos y características que determinarán la presencia y participación de los formadores de esta época: la edad, el origen de formación, sobre todo que se asumirán como equipo de trabajo y con proyecto de escuela.

Entre los profesores que se integran a Mactumactzá, que tienen como característica central que son egresados de la ENSM,[105] se encuentra el profesor Rolando Rincón Castillejos. Chiapaneco, conocía el ámbito de la educación rural, llegó a Mactumactzá a la edad de 26 años (la edad será otro rasgo característico), las primeras

[105] Esto se plantea como una tendencia que a la postre redefinirá la intervención del formador en la ENRM. Al menos en su conjunto llevaran al aula propuestas pedagógicas que eran innovadoras y que los alumnos recibirían aceptando o cuestionando, pero que revitalizarían el estudio y el debate en el aula.

materias que imparte son geografía y matemáticas. Su contrato es de 22 horas. Tiempo después, impartirá materias de su campo de formación, las ciencias biológicas.[106]

Roberto Parra Díaz llega a Mactumactzá en 1965, este formador se graduó de la ENR de Tamatán, Tamaulipas en 1955. Durante 10 años trabajó en primarias rurales tanto de Tamaulipas como del Estado de México. Cuando concluyó sus estudios en la ENSM señala que:

> … me acerqué a la Dirección General de Enseñanza Normal en México, y entonces el subdirector administrativo profesor Lucio López Iriarte, pues ahora sí que me recibió muy bien y como ya había terminado la Normal Superior, y López Iriarte había sido mi maestro y pues ya me conocía y me dijo –no hay problema muchacho, te vas a ir a Mactumactzá, porque allá me están pidiendo un maestro de manera urgente-. Y también me dijo –ya sé que tú eres del norte, pero vete por allá, y ya veré en unos dos o tres años si se te puede cambiar. Y en Mactumactzá me quedé.[107]

La edad del profesor Parra Díaz cuando llegó a la ENRM era de 29 años, su contrato fue de 22 horas e impartía la materia de técnica de enseñanza.[108]

Un año después de la llegada del profesor Parra Díaz a Mactumactzá, llegó el profesor Octavio Cabrera, en el año de 1966. El profesor Cabrera estudió en la ENSM, de igual manera el profesor López Iriarte lo contrató y envió a la ENRM.[109]

En 1968 llegó a la ENRM a prestar sus servicios como formador, el profesor Omar Carrillo Tamayo. Este profesor sería el primer egresado de la ENRM en convertirse en docente de la misma. Estudió en Mactumactzá y terminó su preparación en 1962 (a la edad de 22 años). El 1° de marzo de 1963 le dan su plaza como profesor de educación primaria rural e inicia su labor como maestro. Mientras esto sucede decide estudiar en la Escuela Normal Superior de Puebla la especialidad en pedagogía.

---

[106] Este profesor forma parte de lo que considero es una tendencia de tipo de formador que se incorpora a la ENRM. Formador joven y con una especialización, pero que en la práctica no pretende ir más allá del trabajo del aula, forma parte del grupo de profesores que evita y cuestiona una participación y vínculo estrecho de trabajo con los estudiantes.

[107] Roberto Parra Díaz. Formador de la ENRM. Entrevista realizada el 18 de junio de 2011.

[108] Este formador advierte que al llegar a trabajar a la ENRM, la tarea era formar “bien” a los estudiantes. Lo anterior implicaba aplicar disciplina y mucho trabajo en el aula. Define que no tenía ningún interés por la cuestión política, ideológica “izquierdista” o la vida sindical. El que quisiera meterse en esos ámbitos era su decisión, no la compartía, pero tampoco lo cuestionaba. Roberto Parra Díaz. Entrevista citada.

[109] Formador que continuo con la tendencia y obra educativa e ideológica que generó Cecilio López Trujillo. Su posición lo ubicaba aislado de sus compañeros. Pero fuertemente identificado con los estudiantes. Por su posición política, fue retirado, por parte de las autoridades escolares, a otra institución normalista.

Al concluir la especialidad se dirige a la Dirección General de Enseñanza Normal para solicitar trabajo en las normales. Pronto lo llamarían de dicha Dirección y le dirían:

> … maestro, usted solicitó una plaza en normales rurales, aquí tiene su orden de comisión, que le vaya muy bien, esperamos que la energía y la fuerza de su juventud que usted se lleva, sirva para echar la casa por la ventana.[110]

Al profesor Carrillo Tamayo le otorgaron una plaza de 22 horas para iniciar sus labores como formador de la ENRM.

En 1969 llegó otro profesor para convertirse en formador de docentes rurales a Mactumactzá, Manuel Francisco Aguilar García, quien en 1965 egresó de la Normal Urbana del Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas (ICACH). Inmediatamente después se inscribe para estudiar en la ENSM, concluyendo sus estudios en 1969. En ese mismo año solicita a la DGEN una plaza en normales rurales.

Para el profesor Manuel Francisco Aguilar García el realizar esa solicitud, era porque el sentido de formación que tenían esas escuelas era de corte humanista, apegado a las ideas de Makarenko, "con las cuales coincidía profundamente". Por lo tanto, conociendo las normales rurales, "sus raíces hacia el contacto social con las comunidades" sentía "identificación profunda" y deseos de participar en un tarea educativa crítica y propositiva.[111]

De aquellos momentos de asignación de la plaza recuerda el profesor Manuel Francisco Aguilar García lo siguiente:

> Cuando uno egresaba de la Normal Superior tu Kardex se iba a la Dirección de normales y las plazas que daban, eran ya sea en la Nacional de Maestros del D.F. (si estabas bien palancudo) y si no te mandaban al Quinto, Sonora, y sino a Chiapas. Ellos no sabían que era yo de Chiapas, me mandan por pura suerte, es más, sale una primera orden para Hecelchakan, Campeche y cuando llego a recibir mi orden de comisión me dicen '… en un último momento, se le cambió a Chiapas, a Mactumactzá', y cosa que me dio un gusto enorme. Fue por azar del destino.[112]

El profesor Aguilar García llegó a Mactumactzá para integrarse a la plantilla docente el 10 de octubre de 1969, su contrato fue de 22 horas para impartir materias de la línea psicológica, su edad rondaba los 23 años.

---

[110] Omar Carrillo Tamayo. Formador de la ENRM. Entrevista realizada el 14 de enero de 2011.

[111] Manuel Francisco Aguilar García. Formador y director de la ENRM. Entrevista realizada el 1 de marzo de 2011.

[112] Manuel Francisco Aguilar García. Entrevista citada.

En función de lo anterior, se puede observar que es a partir de mediados de la década de 1960 que se genera un cambio en el tipo de formador que es contratado. Son jóvenes educadores egresados fundamentalmente de la ENSM (excepto uno que llega de la Normal Superior de Puebla), que llegan a encontrarse con compañeros formadores que tienen ya una trayectoria en la educación en Chiapas, en la formación de profesores rurales en Mactumactzá.

El común denominador de los formadores que se encuentran en la institución (desde 1956 o un par de años después) son profesores de edad que ronda entre los 40 y 50 años, que muestran dedicación y compromiso por el trabajo en el aula, que tienen una práctica tendiente a reproducir el programa de estudio, a formar con disciplina, expresando el valor del profesor rural con el sentido de integrarse a la comunidad, pero esta formación se quedaba en el aula, solo como ejemplo o rememorización, no se expresaba en las múltiples posibilidades que ofrecía la Normal Rural. Saliendo del aula, el alumno podía o no recuperar lo expresado por el maestro, en tanto no se concretaba (en una expresión cotidiana de los estudiantes diría "no se aterrizaba") en la experiencia amplia que daba el internado y la Normal Rural.

En su mayoría estos formadores, están alejados de toda pretensión formativa ideológica y política, que ésta se encuentra perfectamente definida por la actuación de algunos pocos profesores. Lo que si existía era una organización para el desarrollo de las tareas extraescolares (con maestros específicos para dicha cuestión y realizándola los estudiantes por obligación) y el cuidado del servicio asistencial. Pero los maestros, aunque se concentraban con dedicación a cumplir su encomienda contractual, parecían haber perdido el dinamismo y vitalidad que exigía la interrelación con los "jóvenes estudiantes inquietos" de la Normal.[113] La actividad del formador que venía de prestar sus servicios desde la fundación de la escuela se circunscribía al aula, dejando de lado las actividades que demandaba el internado y una escuela Normal Rural.

Del conjunto de formadores que se incorporaron en la década en cuestión, egresados de la ENSM, se sumaron con institucionalidad a la labor educativa en la Normal Rural. Con esto quiero señalar que aplicaban las ideas y conocimientos innovadores que les dio la Normal Superior, pero asumiendo el respeto al horario, a lo

[113] El comentario que se genera por parte de los formadores que en esta época ingresaron, es que no existía una identificación entre los formadores y el estudiantado. Que unos y otros se dedicaban a la clase, pero que se iba perdiendo la convivencia y el trabajo conjunto.

dispuesto por la autoridad, al cumplimiento cabal de su contrato y tareas asignadas. Estos formadores no encontraron (no pudieron construir) un planteamiento o equipo de trabajo que buscara la discusión y construcción de un proyecto de escuela. Independientemente de esta circunstancia, pusieron en práctica algunas innovaciones pedagógicas e iniciativas que el estudiantado recibió con agrado. Por ejemplo, Rolando Rincón formó desde la materia de biología un pequeño laboratorio y una exposición permanente de seres vivos disecados. El profesor Roberto Parra, desde la materia técnica de la enseñanza puso en práctica nuevas perspectivas didácticas. El profesor Omar Carrillo desde la materia psicotécnica de la enseñanza, puso en práctica una tendencia pedagógica de moda, la tecnología educativa.

Pero es Manuel Francisco Aguilar García quien inaugura una época de participación y actuación de los formadores en la institución con una mirada diferente (o que recupera la febril participación de los formadores en la vida escolar). Considera él mismo que llegó a la ENRM con un proyecto de trabajo. El proyecto suponía una combinación que sintetizaba su formación con los anhelos de un joven profesor que pretendía poner en práctica sus ideales y posición ideológica-política (cuestiones que estaban latentes en la discusión de la ENSM), inscrita esta última en la crítica al sistema, en la posibilidad de construir una sociedad más justa e igualitaria. La ENRM le quedaba perfecto para poner en práctica su perspectiva humanista, integradora, con corte crítico y liberador.

Refiere Manuel Francisco Aguilar que sus pretensiones en la ENRM respondían a su experiencia personal, a sus antecedentes familiares y escolares, de ahí que da cuenta que su

> (…) formación, primero de profesor de primaria en el ICACH, era una formación interesante, porque si bien es cierto no había el compromiso de contacto social abierto como… en Mactumactzá… si había un compromiso académico bastante fuerte. Además en el ICACH yo participé en teatro, danza y me gustaba mucho el deporte, por lo tanto tenía una formación integral. Y si a eso le sumamos que mis papás eran maestros rurales, yo anduve con ellos desde los tres años. Y luego en la Normal Superior me dieron nuevas estrategias, no técnicas sino estrategias para poder entender y explicar la realidad desde una perspectiva humanista, critica (…).[114]

Un joven formador impetuoso se vinculaba a una planta de formadores con edad y tiempo recorrido en la tarea educativa dentro de la ENRM. El Profesor Manuel Aguilar considera que existía cierto recelo por su presencia en la institución, pero a la

[114] Manuel Francisco Aguilar García. Entrevista citada.

vez consideraba que faltaba dinamismo, estrategia que canalizara las inquietudes y potencialidades de los alumnos.

De 1969[115] a 1972 (posterior a este año fungirá como director de la institución) el profesor Manuel Francisco Aguilar imparte clases, pero además se integra a la vida escolar de Mactumactzá. No solamente cumplía con las tareas formales, se fue integrando, relacionando y comprendiendo el sentir, los interés y preocupaciones de los estudiantes, cuestiones que no hacían los demás formadores.

Este formador traía al escenario de formación la presencia del modelo que en Cerro Hueco y en otras normales rurales estuvo vigente. Ya no sólo era la perspectiva de izquierda que algunos formadores impulsaron en los primeros años de la ENRM, también implicaba una forma diferente de relación en la comunidad escolar, era una relación que exigía estar presente junto con los alumnos en las actividades que se podían desarrollar en la Normal Rural. El formador citado se encontraba construyendo una presencia, pero sobre todo una experiencia de aprendizaje.

Dicho profesor participaba de las actividades que los alumnos practicaban tanto las de obligación, como las que ellos emprendían como entretenimiento, distracción o de estudio. Se sumaba al deporte, jugando al igual que los alumnos en los equipos, sobre todo futbol, con los grupos de danza y teatro. Se incorporaba o invitaba a la formación de círculos de estudio, permitía la discusión de los temas que más interesaban a los alumnos (y no necesariamente políticos), no sólo los que se referían al plan de estudios, sino lo que tiene que ver con la vida cotidiana del estudiante en un internado.

Como en otra época (es el caso de Cerro Hueco), este profesor penetraba en la relación con sus alumnos, en tal medida que lo podían ver como uno más de la comunidad escolar. No marcaba límites para la interacción, la relación fluía a partir de compartir su experiencia en asuntos y procesos vitales para los estudiantes. El formador en cuestión dispuso esa práctica con la intencionalidad de establecer un trabajo de formación que le permitiera, tanto a él como a sus estudiantes, una convivencia

[115] Cabe señalar que en octubre de 1968 deja Everardo Velasco la dirección de la ENRM. Llega el profesor Silverio Díaz Cárdenas, con este director se inaugura la etapa de autoritarismo y férrea disciplina, en menoscabo de lo que Velasco Delgado estableció, el diálogo y el trabajo conjunto entre el director, los formadores y los estudiantes.

fructífera y una formación basada en las necesidades y requerimientos para una práctica educativa ajustada a la realidad que les tocaría vivir.[116]

Logró identificarse con el estudiantado situación que lo llevó, por el impulso de los alumnos, a ocupar en 1972 la subdirección técnica de la institución. Un año después sería nombrado director de la ENRM.

La diferencia de otras situaciones de trabajo colaborativo con los estudiantes (como el desarrollado por Everardo Velasco), Manuel Francisco Aguilar requería, así lo comenta, de un proyecto de trabajo y equipo de profesores que dinamizara los procesos de formación en la institución. Según este profesor, se necesitaba potencializar la experiencia acumulada de los formadores, sobre todo hacer que los alumnos participaran de una formación que les permitiera impactar significativamente en las comunidades a las que llegarían. Si en la ENRM había compromiso en la tarea de formación, se necesitaba darle una orientación más participativa, con sentido social.

Para Manuel Francisco Aguilar, era necesario llevar a la ENRM formadores que partieran de una orientación pedagógica e ideológica, que sentara bases para la formación de los profesores de educación primaria con sentido crítico ante la realidad en que se encontraban inscritos y en la que a futuro les tocaría participar. Había que llevar a otros formadores, porque los que en ese momento se encontraban en la escuela mostraban desdén o desinterés por un planteamiento de tal magnitud. La lógica de Aguilar García era buscar entre sus compañeros de estudio, gente que compartiera sus inquietudes, se identificaran para hacer equipo. Por primera vez se plantea entre los formadores de la ENRM la idea de proyecto de trabajo y escuela, un equipo que buscara llevar a la práctica un modelo de escuela Normal Rural en la que se privilegiara el trabajo colaborativo, en el que el formador participara activamente, ya no sólo en la clase, sino en otras actividades que le permitiera al futuro profesor de primaria formarse de manera integral.

Así invita a trabajar a la ENRM a los profesores Elizabeth Villalobos, Magín Novillo Cruz y Horacio Meléndez López.[117] Cabe destacar que entre Elizabeth Villalobos, Horacio Meléndez y Manuel Aguilar había una relación de amistad, conocimiento mutuo, de intereses y gustos desde la formación en la Escuela Normal del ICACH.

---

[116] Este formador aunque tenía condiciones para vivir en Tuxtla Gutiérrez decidió hospedarse en la zona habitacional de la Normal Rural, lo cual le permitía estar más tiempo en la escuela, además de que no se contrato en otra institución, por las tardes.

[117] No son los únicos, pero si los primeros en llegar y empezar a trabajar como equipo.

La convivencia y la formación los identificaba en el anhelo de construir una realidad educativa que ayudara a los que más necesitaban en Chiapas.

Los tres participan de un grupo mayor de amigos y compañeros en la Normal del ICACH, que pretendían formarse sólidamente y en diferentes rubros, para poder participar de mejor manera en las tareas que se les encomendaba.

Para Elizabeth Villalobos el llegar a Mactumactzá a trabajar como formadora fue algo inesperado,[118] no lo consideraba como una opción hasta que se vio sumergida en la realidad de la ENRM. Señala que fue Manuel Aguilar quien "la convenció" para sumarse a la planta docente de la Normal Rural, señala que la convenció porque llegar a Mactumactzá representaba algo totalmente desconocido en su quehacer como profesora.

Elizabeth Villalobos ingresó como formadora a la ENRM el primero de marzo de 1974. Al momento de su ingreso a la institución contaba con 25 años de edad y le otorgaron una plaza de 22 horas.

La profesora Villalobos ingresó a la Normal en virtud

> (…) de quien era el jefe del Departamento de Psicopedagogía, en aquel entonces, iba a dejar ese puesto y las áreas frente a grupo, las clases frente a grupo, porque lo habían ascendido, o lo habían nombrado como subdirector de la escuela, y el que era subdirector, que era el maestro Manuel, lo habían nombrado como director de la escuela, entonces así se hizo la cadena, y quedaba el espacio en el departamento de psicopedagogía y las clases que daba, que era psicología del aprendizaje y psicología del desarrollo (…).[119]

Elizabeth Villalobos era egresada de la Escuela Normal Urbana del ICACH. 1967 se inició como profesora de educación primaria en la comunidad "Guadalupe Victoria, municipio de Amatenango de la Frontera, en la línea divisoria entre Chiapas y Guatemala."

En este lapso se matriculó para estudiar en la ENSM la especialidad de psicología y orientación vocacional, cuestión que concluyó en el año de 1975 (un año después de su ingreso como formadora en la ENRM).

Tres elementos se conjugaron para que llegara a trabajar a la ENRM: su experiencia en primarias rurales, el estar estudiando la especialidad en el campo psicoló-

[118] Elizabeth Villalobos. Entrevista realizada en octubre de 2010. Fue profesora de la ENRM, ocupó varios cargos administrativos, tales como jefa del área de psicopedagogía y subdirectora administrativa. Se jubiló en 2004.

[119] Elizabeth Villalobos. Entrevista citada.

gico, sobre todo, su relación de amistad con Manuel Aguilar. No esperaba trabajar en la ENRM, su intención al terminar sus estudios en la Normal Superior era trabajar en escuelas secundarias de Tuxtla Gutiérrez.

De su proceso de ingreso a trabajar a Mactumactzá, señala lo siguiente

> La historia por cierto para mí fue inolvidable, marcó una huella, y así un parteaguas en mi vida, que yo ni soñaba trabajar en esa escuela, surge porque cuando yo era estudiante de la Normal tuve contacto con un grupito de amigos (que iban en grados superiores), y de entre ese grupo de amigos estaba el profesor Manuel Aguilar García. Era un grupo de como nueve o diez personas, y entonces hacían muchas cosas en equipo, como por ejemplo sus prácticas o su servicio social, entonces cuando por alguna razón faltaba uno, me llamaban para que yo les ayudará y lo cubriera. Me permitían que yo pusiera en práctica lo que estaba aprendiendo en la Normal, y ellos no quedaban mal en las escuelas. El maestro Manuel Aguilar tenía la costumbre de organizar actividades por su cuenta, extraescolares, con el grupo de amigos. Y de ahí nació una amistad, una relación de afecto entre los amigos. Después de que pasó el tiempo él sabía que yo estaba estudiando en la Normal Superior, y la especialidad que requería para cubrir la vacante que quedada por los cambios que en ese periodo se generaron.[120]

Coincidiendo con lo planteado por el profesor Manuel Aguilar, la profesora Elizabeth Aguilar considera que su llegada a Mactumactzá (y la de otros profesores en este mismo período), formaba parte de un proyecto planteado por el primero, que consistía en fortalecer los procesos internos de la Normal Rural chiapaneca.

Elizabeth Villalobos señala en torno a la cuestión, lo siguiente

> Para cuando ya estaba trabajando en Mactumactzá, al poco tiempo el maestro Manuel empezó a ingresar a otros maestros, entre ellos a Magín (Novillo Cruz), el maestro Horacio (Meléndez López), a Gilberto Aguilar (García), a Ceín (Camacho Castro), a José Gabriel (Esquinca), pero entonces ya fue que nos dijo en una reunión, lo que nosotros llamamos más en corto, que estábamos ahí con él, nos dijo –miren la verdad yo les quiero decir, si ya se empezaron a descubrir quiénes son los que están aquí en esta escuela-, porque a mí lo que me empezó a llamar la atención es que cuando yo llego eran puros maestros grandes, y nosotros éramos puros jovencitos. Porque de ese grupo, que luego supe que él fue integrando, el maestro Manuel Aguilar lo fue seleccionando, pero repito lo supe después. Nos comentó que él quería gente responsable, que la hiciera desde su muy particular punto de vista con el trabajo académico, eso fue lo que nos dijo, y por eso tuvo el cuidado de seleccionarnos, porque como te digo, cuando yo llegó a Mactumactzá veo pura gente grande, gente de otra generación, que al llegar nosotros, empezaron ya a jubilarse o a irse a sus estados de origen… Manuel Aguilar nos dijo que tenía un proyecto para fortalecer el trabajo académico de la escuela, yo creo que lo hacía con miras a que como ya era director, quería que su escuela tuviera

[120] Elizabeth Villalobos. Entrevista citada.

prestigio, él estaba preocupado porque su escuela funcionara bien, porque él estaba al frente….[121]

Este período constituye un nuevo momento de definición del tipo de formador, como también de reconfiguración de sus prácticas y procesos al interior de la ENRM. El elemento que lo condensa son las intenciones que subyacen en el que dirige la institución, en quienes comparten y reconstruyen dichas intencionalidades. Para Elizabeth Villalobos no es que existiera un proyecto escrito y delineado, sino que había un propósito por reconstruir la tarea del formador, que ello demandaba un tipo de formador que lo definiera y lo llevara a la práctica.

Elizabeth Villalobos señala que

> …el proyecto en sí se fue construyendo, él (Manuel Aguilar) sólo tenía el propósito de querer mejorar las condiciones de su escuela: sí, pero cuando fueron arribando cada uno se empezó a edificar el proyecto, porque yo recuerdo, en más de una ocasión, nos reuníamos ahí entre todos los maestros nuevos, jóvenes, para definir cómo le vamos a hacer, qué vamos a organizar, es decir ahí íbamos analizando y construyendo las cosas. Pero en la intención de mejorar, de hacer que los alumnos salieran bien preparados.[122]

En esta estrategia de incorporación de jóvenes profesores que revitalizaran el quehacer del formador, Manuel Aguilar consideró hacer la invitación a Magín Novillo Cruz[123] y Horacio Meléndez López.[124]

El primero había sido alumno de Manuel Aguilar en la ENRM, estudió en la institución en el período de 1965 a 1970. Señala Magín Novillo que quien lo llevó a Mactumactzá a trabajar fue Manuel Aguilar, de lo cual da cuenta Elizabeth Aguilar, al señalar la intención del director por incorporar a profesores que se destacaban por su compromiso (en la lógica de fortalecer la formación en la institución) y uno de ellos era el profesor Magín Novillo Cruz.

Elizabeth Villalobos coadyuvó en la localización del profesor Novillo y en comentarle cómo era el ambiente entre el profesorado de la Normal Rural. Una preocu-

---

121 Elizabeth Villalobos. Entrevista citada.

122 Elizabeth Villalobos. Entrevista citada.

123 Magín Novillo Cruz. Entrevista realizada en dos momentos entre los meses de junio de 2010 y febrero de 2011. Formador y director de la ENRM. Se jubiló en 2004.

124 Horacio Meléndez López. Entrevista realizada en el mes de julio de 2010. Formador y subdirector. Hasta el 2013 se mantiene trabajando en la institución.

pación recurrente entre los que iban llegando era el tipo (y la seguridad) de contratación que les daban.

En noviembre de 1974 se incorporó Magín Novillo Cruz a la plantilla docente de la institución, tenía reputación como estudiante normalista que se diversificaba como buen deportista (tanto en el atletismo, el futbol y el basquetbol. En los últimos dos deportes llegó a formar parte de la selección que representaba a la escuela en los eventos nacionales de normales rurales), en el ámbito político-estudiantil fue Secretario General de la Sociedad de Alumnos y fue alumno destacado en las diferentes materias que cursó tanto en los tres años de secundaria como en los tres de Normal en que se desarrolló su estancia en Mactumactzá.

Manuel Francisco Aguilar García (como director de la escuela) recordaba a Magín Novillo por lo que lo había caracterizado como estudiante, había además identificación por el trabajo disciplinado y crítico en el proceso de formación. Cabe señalar que Magín Novillo al momento de ingresar a Mactumactzá se encontraba estudiando el cuarto semestre de la especialidad en pedagogía en la ENSM, por lo tanto mantenía contacto con el grupo de profesores chiapanecos que seguían un proceso de formación que los habilitara para trascender en el ámbito laboral en que se encontraba. De alguna manera coincidía con su coterránea Elizabeth Villalobos en los períodos de clases, con Manuel Francisco Aguilar, porque este último siendo egresado de la Normal Superior mantenía contacto y suficiente información de quienes se seguían preparando.

Con las características que presentaba, es invitado a sumarse al equipo de formadores de la ENRM, fundamentalmente a hacer equipo con Manuel Francisco Aguilar y su incipiente grupo de formadores. A finas de 1974 Magín Novillo renuncia a su plaza de primaria y le otorgan una plaza de 22 horas de interinato ilimitado.

Conocedor de la ENRM (apenas y tenía cuatro años de haberla dejado cuando fue contratado como formador), se enfrentaba a otra realidad, de gran complejidad. Tenía conocimiento de los procesos, realidad y funcionamiento de la escuela (vista desde los alumnos), pero ahora se encontraba en la tarea de dirigir desde la clase, la tarea extraescolar y ser reconocido por sus compañeros formadores.

La aceptación y el reconocimiento no fueron inmediatos, tuvo que abrir brecha para lograrlo. Señala Magín Novillo que a su llegada le

> dan dos grupos, de tercero y cuarto grado. Estaba chavo, casi como mis nuevos estudiantes, y empiezo a sentir, a percibir la indiferencia de mis maestros, ahora ya mis compañeros trabajadores, yo por más que intentaba no notaba la aceptación de ellos. En una ocasión, pasado un mes, ni siquiera el mes, ya me habían dado un cuartito para que yo viviera en Mactumactzá. Me encontró el maestro Manuel Aguilar boca abajo en mi cama, a lo mejor estaba yo llorando o estaba yo tan triste, llega y me dice ¿qué paso Magín? Y le manifesté mi manera de pensar y le dije en ese momento que me sentía un poco mal, por la respuesta que tenía de mis maestros, que sentía yo que no había aceptación, y que eso me hacía sentir mal. Y me dijo –no te preocupes, es natural, es muy normal la respuesta de los maestros, pero sabes que, tienes todo mi apoyo y que te parece si trabajamos juntos, tu das clases en el mismo salón en donde yo doy (el daba psicología, yo daba didáctica), que te parece si unimos nuestras dos clases en la mañana, te parece que lo demos entre los dos, vamos a utilizar una dinámica-. Fue formidable eso, entramos a unas discusiones de tipo académico con el maestro, con los alumnos, intensas. El tiempo se nos iba rapidísimo. Mi reconocimiento con los alumnos se empezó a generar, y al final obtuve el de mis maestros y ahora, en ese momento, compañeros de trabajo.[125]

Manuel Aguilar integró un nuevo equipo de trabajo, que colabora con él conjuntamente para, según su propósito, dinamizar la tarea del formador de la ENRM y con ello generar una mayor integración con el alumnado.

El profesor Manuel Aguilar seguía en su búsqueda de profesores que se sumaran al proyecto y al equipo. En ese mismo año, entró en comunicación con el profesor de primarias rurales Horacio Meléndez López, para invitarlo a colaborar en Mactumactzá, cuestión que no se dio sino hasta el año de 1975, en virtud de que Meléndez López "tenía compromisos de viaje al extranjero" que le impedían sumarse inmediatamente a la nueva encomienda educativa.

Horacio Meléndez y Manuel Aguilar se conocían desde la infancia, habían coincidido para estudiar desde la educación primaria, relación que consolidó una amistad por largo tiempo.

Cabe señalar que Horacio Meléndez, Elizabeth Villalobos y Gilberto Aguilar (hermano de Manuel Aguilar, quien también en 1975 se incorporó como formador en Mactumactzá) fueron compañeros de la Normal del ICACH, egresado de la misma generación. Considera el profesor Meléndez López que Manuel Aguilar "los seleccionó" porque había identificación y conocimiento de las posibilidades que ofrecían

[125] Magín Novillo Cruz. Entrevista citada.

como profesores, como equipo que se integraba para mejorar los procesos que se desarrollaban en la ENRM.[126]

En la misma tónica de los profesores que se incorporaron a iniciativa de Manuel Francisco Aguilar, Horacio Meléndez llegó a la edad de 26 años, era estudiante de la ENSM.

Desde 1967 (año en que egresó de la Normal primaria del ICACH) se fue a trabajar a escuelas primarias rurales en la zona selva de Chiapas. Tuvo la oportunidad de cambiarse a escuelas secundarias, en las cuales logró tener 28 horas de base.

En 1975, cuando decide irse a trabajar a Mactumactzá lo contratan con 22 horas, pero señala que inmediatamente por las características de la institución trabaja a la semana 35 o 38 horas, cuestión que aceptó de buena gana, porque compartía los intereses y propósitos de los profesores con los que haría equipo.

Horacio Meléndez llegó a cubrir los espacios de dos profesores, por un lado el de la profesora Carlota Tang quien se jubilaba (impartía geografía, y que era la especialidad de Meléndez López), y el del profesor Vicente Castellanos que pasaba a ocupar la subdirección técnica de la Normal "y dejaba todas sus horas, y entonces yo les di clases de esa época a todos los grados, de primero a cuarto grado, porque cubría a los dos profesores en horas de aula…"[127]

Señala que su integración a las tareas de la Normal Rural no fue tan complejo, "porque indudablemente me acerqué a los maestros jóvenes, que recién habían entrado o están incorporándose en el período que yo llegué".[128]

Para 1975 el profesor Francisco Manuel Aguilar García "tuvo que dejar" la dirección y marcharse (comisionado) a una institución educativa a la Ciudad de México,[129]

---

126 Horacio Meléndez. Entrevista citada.

127 Horacio Meléndez. Entrevista citada.

128 Horacio Meléndez. Entrevista citada.

129 El formador Manuel Francisco Aguilar García había construido una presencia en la institución que lo hacia parecer como el detonador de todos los procesos y acciones que se gestaban al interior, pero además también, como artífice de las relaciones que sobre todo los estudiantes construían con organizaciones sociales o grupos en lucha por reivindicar sus derechos. Para mediados de la década de 1970 los estudiantes organizaban a los obreros que laboraban en la construcción de la presa hidroeléctrica de "Chicoasen", la situación que esto provocaba implicaba la molestia de las autoridades de la Comisión Federal de Electricidad.
El resultado fue la acusación a quien dirigía la institución tanto como instigador y orientador, como no capaz de controlar a sus estudiantes. Se inicio una campaña de hostigamiento al profesor Manuel Francisco Aguilar García, ante la acusaciones y acciones que se emprendieron la DGEN decide retirarlo de la escuela, ubicándolo en dicha dirección como Supervisor General de Normales. Manuel Francisco Aguilar García. Entrevista citada.

hecho que generó el primer proceso en el cual la comunidad escolar decidía quien sería el siguiente equipo de directivos (suceso que promovió e instituyó Aguilar García).

A partir de este momento los formadores que se habían incorporado en el período que va de 1956 a la década de 1960 se irían jubilando o cambiando a sus lugares de origen. Ahora le correspondía al equipo que dejó trabajando el profesor Manuel Francisco Aguilar construir las relaciones y procesos de la institución, pronto uno de ellos, Magín Novillo sería nombrado director (1982) y Gilberto Aguilar Subdirector técnico de la Normal.

En este lapso entraron a colaborar profesores que eran seleccionados o al menos con el visto bueno de este equipo (que desde 1975 empezó a construir liderazgo académico, presencia en la comunidad escolar, asumieron el poder sindical y empezaron a hacerse de los cargos directivos de la institución). ¿Qué se puede destacar de esta etapa en relación a los formadores, sus prácticas, la forma de entender el quehacer en la ENRM? La primera cuestión es que se había ya instalado una tendencia en los profesores egresados de normales por llevar a cabo estudios que los equiparara con los egresados de las universidades. Muchos buscaban en las normales superiores la habilitación por el grado de estudio que les permitiera transitar a otras instituciones para ofrecer sus servicios educativos; para una gran cantidad de estos profesores, ser formador de normales era una de las opciones más viables para mejorar su estatus laboral, por tanto, su salario (Arnaut, 1998: 134).

Las escuelas normales superiores ofrecían conocimiento, discusión en torno a planteamientos innovadores en el campo de la pedagogía y la didáctica, ahí se concentraba una pluralidad de perspectivas sociales que permitían observar la realidad mexicana en su exacta complejidad. Sin soslayar que “la ENSM cayó bajo el dominio de los profesores-alumnos de los cursos intensivos de verano, en los que pronto predominarían los grupos de izquierda opositores a la dirección nacional del SNTE” (Arnaut, 1998: 134).

Bajo esta formación y en la coyuntura de que en la ENRM se necesitaban formadores, la llegada de egresados de normales superiores vendría a generar el replanteamiento de las formas de intervenir en el salón, de participar en las actividades de la Normal Rural. Ese replanteamiento estaría en la lógica de las nuevas perspectivas de la acción del maestro, de los procesos de enseñanza y los de aprendizaje. Para muchos sería el asumir esas posiciones de izquierda que buscaban a través

de la educación, para replantear los procesos sociales que caracterizaban la nación mexicana.

Estos profesores egresados de normales superiores asumirán con una perspectiva renovada y con mayor brío su papel como docentes. Parra Díaz, Carrillo Tamayo, Novillo Cruz entre otros egresados advierten que no podía ser de otra forma, en tanto eran muy jóvenes, con ganas de trascender, fundamentalmente poner en práctica los conocimientos estudiados y los que en un sentido propositivo iban construyendo en el ánimo de la lectura permanente y la de adecuar la práctica a las necesidades de los estudiantes.

En la década de 1960 la situación de la ENRM se puede sintetizar a partir de que los estudiantes tenían una fuerte presencia en la organización de la institución, habían logrado establecer relaciones con la dirección de la escuela que les permitía influir en decisiones fundamentales, como el aprobar o descalificar a profesores (incluso su posible retiro de la escuela), el control del internado y, sobre todo, una fuerte influencia en el servicio de la alimentación. Los estudiantes además, participaban en apoyo de movimientos sociales tanto en la entidad como a nivel nacional.

El conjunto de formadores que llegan en esta época, egresados de normales superiores, ofrecen características que se distinguen de sus predecesores: son egresados de normales superiores, con una edad que no pasa de los 30 años, estudian una especialidad y buscan ser contratados en otro nivel educativo (dejar la enseñanza en educación primaria). Por lo tanto, tienen una formación para la enseñanza en la educación básica, conocen la realidad educativa, son jóvenes interesados en trascender profesional y socialmente. Tienen elementos, por lo tanto, para que su aceptación y articulación con el estudiantado se lleve de mejor manera. Contradictoriamente la articulación con sus compañeros formadores no es fluida.

En la ENRM, el grupo de formadores de la generación de 1956 poco permitían la relación con los formadores jóvenes, no trasmitían su experiencia, mucho menos orientaban en el quehacer cotidiano de la escuela. Incluso, hay referencia de cierto recelo por el trabajo de los formadores que iban llegando.

El formador que se incorpora en esta época, aunque se le deja trabajar, tiene que buscar las formas de desarrollar su trabajo solo, de buscar que es lo que hay que hacer en la institución a partir de observar lo que hacen los demás y de la conversación con el compañero que en la misma circunstancia llegó a la Normal Rural.

No fue sino hasta que llegó el profesor Manuel Francisco Aguilar García que observó y asumió la realidad de la escuela como una oportunidad de replantear la forma de relacionarse con la comunidad escolar. Por su formación, experiencia e indudablemente mediando un interés personal, fue estableciendo una relación de confianza y colaboración con los estudiantes. El quehacer de dicho formador se inscribió en un ejercicio docente en el aula, que planteaba conocimiento y articulación del contenido con factores de realidad que incidían en el trabajo del maestro de educación primaria. La cuestión no era sólo mostrar el dominio del contenido, sino que el alumno asumiera ese contenido como un referente para construir los conocimientos, una práctica que le permitiera formular un estilo docente propio. Dicho formador pretendía proporcionar a los estudiantes las herramientas para que pensaran y actuaran con autonomía. Además el discurso se ubicaba en la reflexión crítica y dialógica de la realidad educativa y social que se vivía, esta actitud rebasaba lo dispuesto por la norma, el plan y programa y por lo institucional. Llevaba imbricada una actitud de agencia que buscaba revolucionar las prácticas al interior de la escuela, no sólo se ubicaba en lo ideológico, traía a la mesa la discusión sobre el planteamiento de formación de un maestro con vocación social.

La presencia y la práctica del profesor Aguilar García embonaban perfectamente con las inquietudes de los estudiantes. Había identificación, pero sobre todo existía la presencia de un formador en las actividades cotidianas de los estudiantes de la Normal, ya no sólo en el aula, lo que le fue permitiendo conocer inquietudes, necesidades y expectativas de los estudiantes, materia prima que generaba el establecimiento de actividades, actitudes, sobre todo, respuestas a lo que necesitaban y planteaban los estudiantes.

Los alumnos encontraron una fuente de opinión y de colaboración en el profesor Manuel Aguilar. Para este formador lo importante era dar confianza y seguridad a las inquietudes de los alumnos, que no vieran distantes y ajenos a los formadores. Era necesario construir una relación de comunidad, de afecto o como en alguna ocasión se planteó para estas normales, un sentido de familia.

Para cuando lo nombran director y en la lógica de impulsar un proyecto de escuela, una escuela en la que los procesos de formación se ajusten a criterios de calidad, donde esa calidad se plantea el rescate de un maestro de educación primaria con conocimientos sólidos y una sensibilidad que le permita posicionarse en las

comunidades rurales. Para lograr el propósito, Manuel Francisco Aguilar consideró necesario contar con un equipo de trabajo que lo hiciera posible.

El equipo de trabajo sólo se podía plantear contratando a profesores que coincidan pedagógicamente, en ímpetu e ideología. Así es como llegan los formadores jóvenes, egresados de la ENSM.

Es una etapa que se caracteriza por un tipo de formador, sobre todo porque existe un proyecto de escuela y un equipo de formadores que se plantean su realización. ¿Cuáles son los procesos que cambian con mayor profundidad (en tanto ya hay cambios en esta época a partir de la presencia de los sujetos mencionados)? En primer ámbito destacaría las características de los formadores; en segundo, fundamentalmente, el planteamiento de la forma de intervenir en la institución.

Es una intervención que propone conocimientos, textos innovadores y críticos. Las obras de la pedagogía marxista se hacen presentes, el alumno empieza a conocer e incursionar en un discurso que ve los procesos educativos con referentes críticos. Los círculos de estudios dirigidos por los formadores regresan para plantear una forma de entender al maestro de educación primaria rural, como un referente para el cambio y la búsqueda de la transformación de las comunidades a las que llegarán a laborar.

Los formadores hacen del aula un espacio de discusión crítica, pero fuera de ella abren una oportunidad para el intercambio, la colaboración y el trabajo colectivo. En la escuela se definen dos grupos de formadores, que aunque no entran en conflicto se distinguen, uno por centrarse en el aula, distantes de una relación más amplia

A la Derecha de pie el formador Manuel Corzo Rincón. De cuclillas el primero a la derecha Enrique Aragón Coss.

El primero a la izquierda, Manuel Corzo Rincón.

con los estudiantes; otros, por diversificar sus tareas, hacer de éstas un espacio de convivencia, de reflexión y crítica. Para este grupo de formadores la práctica que desarrollan no sólo debe estar basada en el ejemplo para la reproducción de la experiencia que estos poseen como profesores rurales, sino que se encuentra fincada en la lectura, la discusión y la toma de posición a partir de la interrelación, el diálogo y la construcción dinámica de los procesos de formación (se puede notar en este sentido uno de sus resultados: el nombramiento de los directivos de la Normal Rural).

Los formadores jóvenes, egresados de la ENSM, con proyecto y asumiéndose como equipo de trabajo, poco a poco van adquiriendo presencia y liderazgo como resultado de la introducción de lecturas basadas en los planteamientos pedagógicos críticos, que cuestionan el conductismo, el tradicionalismo, sobre todo textos que tienen como referente el materialismo dialéctico. No se soslaya que también, en gran medida, la relación entre formadores y alumnos se basa en la confianza y el diálogo. Como equipo y con un proyecto de trabajo durarán por algún tiempo.

Estos formadores, como los de la anterior generación, también irían asumiendo su trabajo en la Normal por las mañanas, por las tardes tendrán la oportunidad de ocuparse en otras instituciones. El trabajo es más académico por las mañanas. Este grupo de formadores definirán una nueva forma de intervenir, pero no estarían exentos de antagonismos (entre ellos mismos), al poco tiempo su participación les permitirían asumir el control de la escuela y la delegación sindical, pero también los llevaría a la confrontación. El siguiente apartado aborda con mayor profundidad este acontecer.

4.3.2.- 1979. Cerrando una época y abriendo la etapa de la confrontación y crisis

El ciclo de incorporación (y salida) de formadores que pretendo analizar en este periodo (de los egresados de la ENSM) se cerró en 1979. En este año se genera un proceso de relevo generacional en los espacios de control, organización y dirección al interior de la ENRM, como resultado del ingreso de profesores “jóvenes” en la década de 1970, quienes se hacen cargo de la dirección de la escuela, la delegación sindical, del liderazgo ante los demás formadores y los estudiantes.

El elemento que acicateó el cambio generacional, se inscribe en el desarrollo y los consecuentes conflictos que en la delegación sindical de los trabajadores de la ENRM se suscitaron en 1979. En este año, la sección 7 (del magisterio federal

chiapaneco) del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación se moviliza con la intención de abrir espacios que democratizaran la agrupación sindical (Ramírez, 1996: 42).

En dicha delegación, como en algunas otras de la sección sindical en mención, se polarizaron dos tendencias, los institucionales y los democráticos. Para el caso de la ENRM el profesorado que se fue incorporando desde 1956 se caracterizaba por su sentido ajeno a la participación política, haciendo evidente el marcado desinterés por la discusión y participación en actividades de lucha sindical, ya no se diga lo social.

Para finales de la década de 1970, de ese grupo de formadores, la mayoría estaba por cumplir los treinta años de servicio (algunos ya los habían cumplido), aunque seguían manteniendo el prestigio por la actividad desarrollada en el aula, no existía integración e identificación con el alumnado. Este grupo mantenía el planteamiento de que la labor del formador se tenía que centrar en el aula, bajo estricto cumplimiento de la norma y las disposiciones oficiales.

Muy contrario al grupo de profesores que se incorporó a la institución y que eran egresados de la ENSM, jóvenes profesores que habiendo transitado unos por normales rurales, otros por normales urbanas, buscaron “fugarse” de su primera formación para escalar mejores posiciones profesionales y nivel social, que los llevó a realizar estudios en la Normal Superior, a la postre les sirvió para llegar a ocupar un espacio en la planta de docentes de la ENRM. Con esta perspectiva de formación, se plantearon posiciones innovadoras y propositivas ante la comunidad escolar de la institución. De este grupo de formadores, destacaron los que convocados por el profesor Manuel Francisco Aguilar se aglutinaron e identificaron en torno a un proyecto de Normal Rural, que se inscribió tanto en el ámbito de la formación académica como en el orden de lo social. En su conjunto el proyecto de escuela que llevaron a cabo estos formadores pretendería ordenar y direccionar el rumbo de la ENRM.

Este grupo de formadores llegaron a la ENRM bajo la intención de articularse febrilmente a la tarea educativa en la institución. Sobre todo participar de la discusión sobre la importancia de formarse para impactar significativamente en las comunidades donde llegarían a laborar los estudiantes cuando estos egresaran. Estos formadores también se caracterizarían por atender las necesidades de la escuela en las mañanas (solo en ese turno), pero ahora le imprimirían el sentido de identificación con el estudiantado, este último rasgo implicaba ofrecer lecturas, una mayor orien-

tación en el estudio, sobre todo una perspectiva crítica de la situación educativa. Se profundizaba la idea de que la inserción laboral no era sólo para trabajar en el aula, sino para colaborar socialmente. El sentido de intervención educativa otorgado por este grupo de formadores fue bien visto e incentivado por la comunidad estudiantil, veían en la intención la esencia de sus intereses de formación, además sus anhelos por emancipar la clase social.

Es en el ámbito de estas posiciones y presencia al interior de la ENRM que se actuó en el movimiento magisterial chiapaneco de 1979. Los profesores de la generación de 1956, que eran los que habían mantenido el control de la escuela (por ejemplo, para finales de la década de 1970, tenían el control de la delegación sindical), se asumían como institucionales, según la línea oficial marcada por el SNTE, por lo tanto, se negaron a participar de la movilización magisterial.

Los formadores que fueron aglutinados en torno de Manuel Francisco Aguilar (aunque para este año ya había dejado la institución), en sentido contrario, vieron en el movimiento magisterial elementos de su línea de pensamiento, la crítica al inmovilismo, a la actitud pasiva del profesor, por lo que compartieron inmediatamente la esencia de la lucha sindical centrada en acabar con el sometimiento ante el sindicalismo oficial.

Estos formadores cuestionaron la posición asumida por los formadores de la anterior generación, criticaban su oficialismo, por lo tanto, el no asumir su papel histórico en el movimiento. Para quienes consideraban importante participar en la lucha sindical, planteaban que la ENRM debía estar presente, no sólo eso, debía formar parte de la vanguardia del movimiento, se consideraba que Mactumactzá representaba la esencia de la lucha, de los movimientos que buscaban mejorar las condiciones sociales y económicas del pueblo mexicano.

Los formadores “jóvenes” que para este momento se planteaban críticos ya tenían ganada presencia e influencia ante los estudiantes y cuestionaban la intención conservadora de los formadores de la generación anterior a ellos. Lo cual era parte fundamental para hacer que las ideas y posicionamiento político se ubicara como hegemónico.

Como resultado del cuestionamiento y llegado el momento coyuntural con el movimiento magisterial chiapaneco de 1979, criticaron abiertamente la línea política asumida por el profesorado que no quería participar, que los llevó a una lucha con-

tra el liderazgo representado en la delegación sindical (que era controlado por los profesores “institucionales”). El enfrentamiento fue contra el comité de la delegación sindical, porque aquí se concentraban los representantes, las figuras que se mostraban, en tanto que el grueso de los formadores que los seguían poco les interesaba participar en la defensa del posicionamiento político sindical que profesaban. Los formadores “institucionales” consideraban como fundamental el respeto a la institucionalidad, el no involucrarse en cuestiones políticas y de no protestar. Cuando se genera la confrontación al interior de su delegación sindical, congruentes con la tradición que profesaban, no se involucraron en una defensa clara, definida por sus representantes sindicales, se limitaron a observar y esperar su desenlace.

Bajo esta situación, los profesores “jóvenes” plantearon la importancia de la participación de la delegación sindical en el movimiento magisterial de 1979, con ello, en el fondo, replanteaban el papel que debía asumir el profesorado de la ENRM. Además era la oportunidad para minar la autoridad sindical de la Normal y plantear la renovación de la misma. Cuestión esta última que se generó sin mayor problema por la apatía del profesorado “institucional” por defender la posición asumida, pero centralmente por el brío y carácter demostrado por los formadores jóvenes, quienes contaban con apoyo del estudiantado.

Cuando la base sindical vio que los jóvenes formadores logran escalar en el poder, estos se alinean y asumen el cambio. Por un lado, por no meterse en problemas, pero por otro por correspondencia con la apatía que asumían ante los cambios y las posiciones de lucha. Lo que es importante notar es que cuando se da el cambio sindical y la línea de acción es participar en el movimiento magisterial, estos lo hacen pero para cumplir con la encomienda y en un marco de estricto apego al respeto a lo que indica la autoridad. A partir de ese momento la autoridad sindical lo empezaba a detentar los formadores de la nueva generación.

A partir de 1979 y hasta principios de la década de 1980 sería un grupo compacto, pero los intereses personales generarían división y cada uno o en pequeños grupos definirían nuevos rumbos de su intervención y práctica educativa. Mientras tanto, a partir de 1979 ocuparon y tuvieron el control de la instancia sindical y muy pronto de la dirección de la escuela.

Por poco tiempo sería un grupo unido de trabajo, de discusión y toma de decisiones sobre el rumbo de la ENRM, pero también y concomitantemente de determi-

nación del ingreso de personal docente para la institución. En este período se mantuvo el ingreso de formadores a la institución, un número importante de ellos fueron seleccionados por los formadores que se habían instalado en la delegación sindical y la dirección de la escuela, por obvias razones era gente que concordaba con las pretensiones políticas de quienes los habían llevado a la Normal y tenían el control de la misma.

Para este período, la DGEN remitía formadores o personal a la ENRM que iniciándose en labores del servicio asistencial llegaron a incursionar en los procesos de formación de la escuela. Lo importante a destacar en este apartado, para cerrar el periodo de análisis, es el hecho de que al cabo de lo años se establecieron tres grupos de formadores en la institución. Tres grupos de formadores con sentidos de intervención educativa que se empezaban a definir y conjugar, cada uno construyendo la particularidad de formación en la ENRM, pero expresando experiencia, formación e intereses individuales y de grupo.

El primero de esos grupos formados (que aquí se expresa para el análisis por orden cronológico) son los formadores que desde el momento de la fundación de la ENRM conservaron su espacio laboral sin cuestionar ni comprometerse con las intenciones políticas, sindicales y de control de la escuela que asumía el grupo de formadores “jóvenes”. Era un grupo de formadores con experiencia, con compromiso con la tarea asignada, conocedores del quehacer de la Normal Rural, pero centrados en dar clase, en cumplir con la guardia semanal de servicio de internado. Se mantenían en la tradición de no identificarse organizativa y políticamente con los estudiantes.

El segundo grupo, los formadores “jóvenes” que organizan y dirigen a la institución a partir de la segunda mitad de la década de 1970, promueven una articulación e identificación estrecha con los alumnos, elemento central para consolidar su liderazgo. Para lograr esa articulación los formadores en cuestión establecieron actividades y un sentido de intervención tanto en el aula como fuera de ella que mostrara identificación entre los intereses del estudiantado y los correspondientes a los formadores. El contenido en la clase cargado de discusión social, aunado a la exigencia en la formación, establecía una combinación que revolucionaba, revitalizaba los ímpetus de formación entre los estudiantes, lo cual permitía a los formadores ganar presencia y reconocimiento ante la comunidad escolar. Este grupo de formadores invitan a

compañeros que se dedican al ámbito educativo a integrarse a la tarea educativa que emprenden, son gente que conocen y que se suma a los intereses del grupo.

El otro grupo de formadores son quienes se incorporaron a la institución a finales de la década de 1970, que fueron enviados por la DGEN o por recomendación de alguien que ya trabajaba en la Normal (en este último caso, entraron a colaborar en áreas del servicio asistencial o administrativo de la institución y fueron transitando hacía la actividad de formador). Formadores que al llegar a trabajar a la Normal se encontraron (y se sentían) ajenos a los intereses y prácticas de los dos grupos de formadores ya consolidados en la institución. No es que este hecho constituya una cuestión nueva dentro de las características de la Normal, pero si es un nuevo grupo que lucha por el reconocimiento de los demás formadores y la comunidad escolar en su conjunto.

Este último grupo de formadores tuvo que ir construyendo su quehacer educativo abriéndose camino para obtener reconocimiento y aceptación. El proceso de construcción de la práctica docente fue un acto individual, en la soledad, en el silencio, observando, ensayando en la actividad cotidiana los elementos y procesos que caracterizaban a la institución. Algunos procedían de normales rurales (porque ahí trabajaron con antelación) y no les fue difícil la adaptación, el desarrollo de actividades y comisiones, para otros fue aprender día a día ser formador de la ENRM.

Dentro de este grupo de formadores y para caracterizar elementos de orden general citaría la experiencia de dos de ellos. Son formadores con diverso origen de formación y social, en la Normal se iniciaron solos y fue en el transcurso de la actividad que se integraron al trabajo que el grupo hegemónico desarrollaba. Su inserción al grupo hegemónico, el reconocimiento ante dicho grupo y ante la comunidad escolar, estuvo mediado por dos factores, por un lado el trabajo en el aula, en el servicio asistencial; por otro la coyuntura política-sindical.

Los profesores a los que se hace referencia son Hugo Herrera Herrera (educación física) y Neri Rosales Robledo (ingresó para atender el sector agropecuario y al cabo de unos cuantos años se encontraba dando epistemología). Los dos ingresaron a la institución en 1977,[130] lo hicieron bajo circunstancias radicalmente diferentes,

[130] Año en que los denominados formadores jóvenes estaban construyendo su liderazgo.

uno con trayectoria en la formación de profesorado, el otro por “la necesidad de tener algún tipo de trabajo”.[131]

Hugo Herrera fue enviado por la DGEN a la ENRM. Este profesor estudió en la Universidad Veracruzana la Licenciatura en Educación Física (egresando en 1972), su primera idea era trabajar en escuelas secundarias, inició el proceso de andar deambulando por una plaza en las oficinas de la SEP en la ciudad de México. Por circunstancias fortuitas quedó fuera de la promoción laboral que en ese año le permitió a su generación encontrar la plaza que pretendía, la de secundaria.

Estando en la SEP y con el desánimo de quedar sin trabajo, señala que

> (…) no sé qué cara me vio la secretaria y me dijo -no te preocupes, va a ver otras, en estas fechas están contratando muchas. Y no tardó mucho en llegar una personita de la Dirección General de Enseñanza Normal, y me habla la secretaria y me dice, -oye, tú, mira el profesor viene de las normales y quiere un maestro de educación física, vete con él porque ahí te van a dar trabajo. ¡Perfecto! De la Dirección de Educación Física me llevó a la Dirección de Educación Normal, en Puente de Alvarado en el D.F. y en el trayecto me iba platicando, -mira es una Normal Rural con jóvenes que estudian para maestros, te van a dar casa, te van a dar alimentación, es un internado, pero es en Sonora, en El Quinto, Sonora. ¿Te quieres ir?, pues mi respuesta fue que sí, yo lo que quería era plaza. (…) en lo que hacían mi nombramiento, me dicen –oye fíjate que hay otra plaza aquí en el estado de México, el lugar se llama Tenería y está mucho mejor. Entonces en el mes de octubre, en la quincena de octubre a mí me dan mi plaza en la Normal de Tenería. La plaza que me dieron fue de Educación Artística. Llegué a Tenería a dar clases de artística.[132]

El profesor Hugo Herrera llega a Tenería con 9 plazas de 2 horas para impartir educación artística. Llega a una escuela con larga tradición en la formación de profesores rurales y en donde encuentra formadores de edad madura, los cuales muestran un alto conocimiento por los procesos de formación y desarrollo de la educación Normal Rural. Señala que fueron sus propios compañeros quienes lo ayudaron para que participara activamente de la vida educativa-asistencial de la Normal Rural. Enseñando educación artística, también empezó a proponer y participar en eventos deportivos, lo que acicateó su más rápida inserción en la comunidad escolar. El profesor Hugo Herrera señala una cuestión central, la ENR de Tenería, aunque cercana al D.F. se encontraba ubica en una zona apartada y rural del estado de México, situación que

[131] Neri Rosales Robledo. Entrevista realizada el 19 de marzo de 2011. Fue formador y autoridad administrativa de la ENRM.

[132] Hugo Herrera Herrera. Entrevistas realizadas en dos momentos: 5 de diciembre de 2010 y 8 de septiembre de 2011.

implicaba permanecer en la institución para no estar viajando a la población urbana cercana, además en la institución le ofrecieron hospedaje. Las actividades de la ENR de Tenería eran todo el día, se tenía que estar presente junto a los alumnos para desarrollar actividades.[133]

En esta Normal Rural aprendió lo importante que resultaba la identificación y articulación con el estudiantado. Cuestión que implicaba trabajar arduamente en actividades que eran indispensables para mantener en actividad constante a los alumnos, lo que se le dio fácilmente, tanto por su conocimiento de la educación física como también por sus destrezas en la danza tradicional. De esta Normal aprendió de los formadores mayores cómo comportarse y las actividades que sostiene una institución con internado, actividad política, cultural y deportiva.

En el año de 1975, por un conflicto interno son expulsados un grupo de formadores de la institución, entre los cuales se encontraba el profesor Herrera (lo que sería otro aprendizaje, el participar en situaciones político-sindicales). Algunos fueron concentrados en las mesas técnicas en la SEP en el D.F., a él le recomendaron aceptara su reubicación a otra Normal Rural, de hacerlo le darían su plaza de educación física. Aceptó su reubicación y lo mandaron a Tamazulapan, Oaxaca, con 20 horas de educación física (renunciando a las de educación artística).

> Así llegué a Tamazulapan, ya conociendo como era el trabajo de Normal Rural. El cambio que tuve y que no conocía es que Tenería era de hombres y Tamazulapan de mujeres, y que tiene su chiste también. El chiste es que con las mujeres son más delicadas, son más detallistas; pero a lo mejor sean un poco más difíciles de controlar, porque nos acostumbramos también a que el hombre se le habla fuerte y entendían y respetaban. No porque las mujeres no respetaban, pero a lo mejor no se le podía pegar un grito por su condición.
>
> En Tenería se podía entrar y salir a la hora que fuera, sobre todo de parte de los alumnos, y nosotros también andábamos en la escuela a la hora que fuera y en Tamazulapan, no. En Tamazulapan las chavas a cierto horario tenían que estar en su dormitorio, ninguno del personal tenía porque estar por las canchas, si vivías en la escuela, a tu casa, si vivías fuera igual, para fuera de la escuela. Pero había mucho más disciplina. Pero como que el trabajo me empezaba a favorecer por la dedicación de las mujeres.
>
> Yo llegué en un ambiente sano a Tamazulapan, igual sentí que me acuerparon los maestros, me recibieron bien, hicimos un buen equipo de trabajo, como personal participábamos en los eventos socio-culturales de la escuela. Presentábamos nuestros eventos socio-culturales, hacíamos el festival del día del estudiante, del día de las madres, día del maestro. Era un ambiente muy bonito. Y lo mismo estar viendo que hacer,

[133] Hugo Herrera Herrera. Entrevista citada.

> inventando en que ocupar el tiempo, porque no había nada que hacer ahí en el pueblito de Tama, solo tenía su primaria, secundaria y Normal, y no podías ir a distraerte en alguna cosa.
>
> Nos dio, para ocupar nuestro tiempo, por crear con dos maestros de Guerrero y un bibliotecario muy leído, nos dio por hacer un tallercito, un grupo de arte y oficios y funcionó. Se daba actividades de arte, danza, teatro. Elaborábamos material didáctico.[134]

El profesor Hugo Herrera iba adentrándose en la práctica cotidiana del normalismo rural. Conociendo el manejo de sus procesos y creando acciones que le permitían participar de la vida de la comunidad escolar. Lo que le ayudó a conocer las características de las normales rurales es que sus primeros contactos con estas escuelas fueron en instituciones que estaban enclavadas en zonas rurales, con formadores que se dedicaban única y exclusivamente a ellas, que buscaban asegurar la continuidad de los procesos de formación por lo que los formadores recién llegados los orientaban e incentivaban para adoptar las prácticas y las tareas que los caracterizaba.

Un elemento que no puede dejarse de lado, del cual Hugo Herrera conoció y participó rápidamente, son los conflictos que en estas instituciones se generaban, "una Normal Rural no se puede entender sin sus problemas internos".[135] Esos problemas o conflictos al interior de las normales rurales (por las que transitó dicho profesor) implicó nuevamente que fuera "corrido, porque eso me pasó" en Tamazulapan.[136] También generaba aprendizajes y permitía conocer de fondo a dichas instituciones.

A la ENRM llega por instrucciones de la DGEN, con 22 horas y una experiencia a cuestas que le permite entender la realidad de una Normal Rural, como consecuencia de haber participado en un movimiento entre profesores, en el que las alumnas tomaron partido, y no precisamente para el grupo al que pertenecía el profesor Hugo Herrera.

Hugo Herrera empezaba a reconocer que cada Normal Rural tenía sus particularidades. Cuando llegó a su nueva institución de adscripción lo que más le llamó la atención es que estaba enclavada en la ciudad, "que digo, estaba relativamente en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez."[137]

---

134 Hugo Herrera Herrera. Entrevista citada.

135 Hugo Herrera Herrera. Entrevista citada.

136 Hugo Herrera Herrera. Entrevista citada.

137 Hugo Herrera Herrera. Entrevista citada.

La ENRM ofrecía una experiencia innovadora para el profesor Hugo Herrera, había cuestiones que él conocía del modelo de institución, pero también su nueva escuela presentaba características que mostraban procesos de formación, prácticas y tiempos de actividad del formador que se alejaba de las que conocía. Una cuestión que distinguía a la ENRM, motivo de "impacto e inquietud" por parte del profesor Herrera es el tiempo en que los formadores se encontraban en el plantel para desarrollar sus actividades.

Hugo Herrera procedía de normales rurales, en la que los formadores estaban todo el tiempo en la escuela o salían sólo para desayunar o comer y regresaban para continuar con sus actividades con los alumnos (había profesores que vivían en la comunidad que circundaba a la Normal Rural). Sobre todo los formadores tenían como única fuente de trabajo la institución normalista.

Señala Hugo Herrera, que para el caso de ENRM, los compañeros de trabajo que ahora tenía

> de que ya por la tarde se iban a trabajar a la Normal del Estado, o que ya se fueron a trabajar a tal lugar. En el 77 que yo llegué ya los profesores tenían dos plazas, por la necesidad o por lo que sea, pero tenían dos plazas. Entonces en la Normal Rural trabajaban de mañana, y los profesores que no teníamos más compromisos que eran los comodines nos daban horas por la tarde. A mí me sorprendió y en muchas ocasiones lo protestaba, porque la secretaria no trabajaba por la tarde. Acostumbrado de que entraba a las 6 a.m., se salía a las 13:30 o 2 de la tarde y otra vez a las 4 de la tarde a trabajar (de 4 a 6 de la tarde). En Tamazulapan así se trabajaba, en Tenería así lo trabajábamos y el director estaba todo el día; pero sí, yo lo comprendí por el medio en que estaba la escuela, había oportunidades de trabajo, había necesidad de trabajar, por eso las dos plazas.[138]

Hugo Herrera encontró a formadores con otras características, que aunque señala que mostraban compromiso, que de ellos aprendió cuestiones fundamentales para mejorar su quehacer como formador, también revisa críticamente que de alguna forma se distanciaban del quehacer de los formadores normalistas rurales, que al menos él había conocido en su paso por las normales rurales de Oaxaca y el Estado de México.

Del formador de Mactumactzá hace referencia que era

> Un maestro más preparado, yo creo que por lo mismo, por la competencia, porque Mactumactzá ya compite con la universidad, ya se compite con el tecnológico (cuando yo llegué ya estaba), ya se compite con la UNACH, ya se compite con escuelas de

[138] Hugo Herrera Herrera. Entrevista citada.

> educación superior, y compiten todas. Sí, un maestro de la Normal más preparado, un maestro más citadino. Yo conocí el maestro rural, de Normal Rural, el maestro rural que no tenía carrito. El maestro rural que se ponía su traje que no combinaba el pantalón, ni el saco, la corbata, ni la camisa, pero era el maestro. En las otras normales rurales el maestro iba con su trajecito muy sencillo hasta descolorido, pero maestro, maestro rural. Para el trabajo igual, lo mismo aquí los profesores le entraban al trabajo, nada más que sí por la mañana, por la tarde ya no.
>
> Pero independientemente de lo anterior sí había organización, una buena organización. Había organización y unión. Había unión y muy marcada la línea de somos trabajadores, somos docentes, tenemos que discutir esto y una vez que se discutía, saliendo de la reunión somos grandes amigos. Eso es lo que aprendí. Yo aprendí como hacer esa diferencia, porque yo veía las grandes discusiones y los enojos en las juntas de academia. Pero al final los maestros se unían y había una gran integración entre ellos.[139]

De este tipo de formador, de la década de 1970, es con quien se integraría Hugo Herrera. Aprendería y participaría de los procesos de una escuela Normal Rural, que como el señala esta mediada por la influencia de su contexto, de las prácticas "citadinas" de los formadores. Hugo Herrera se encuentra con formadores con una "alta preparación", pues son egresados de normales superiores, académicos.

El profesor Hugo Herrera Herrera se dedicó a trabajar las materias de educación física e impulsar el área deportiva de la institución. Su proceso de incorporación y adaptación a las prácticas de formación no fue una cuestión compleja, en tanto sabía que al trabajar en una Normal Rural había que desempeñar (se) en diferentes ámbitos (no sólo el de la aula), que esto tenía como referente central el saber integrarse e identificarse con la comunidad escolar. Con los alumnos, para cuando llegó a la ENRM, su proceso de aceptación fue de alguna manera fácil, en tanto su actividad profesional daba elementos que potenciaban el trato y la convivencia con ellos. Con sus compañeros formadores la situación estuvo mediada por la aceptación de las formas organizativas que iban imponiendo.

La actividad deportiva de la ENRM siempre fue boyante (al menos desde la fundación hasta el 2003, cuando se cierra el internado). Existía procesos que acicateaban el impulso del deporte, por un lado estudiantes que tenían aptitudes por alguna disciplina deportiva y profesores de educación física dedicados a su trabajo. Pero también lo que influyó fue el deseo de poner en alto a la institución, como la oportunidad que tenían los alumnos de participar en eventos deportivos tanto a nivel estatal como na-

[139] Hugo Herrera Herrera. Entrevista citada.

cional. Cada año en las escuelas normales rurales se celebraba dos eventos de gran trascendencia, por un lado los aniversarios de fundación de cada Normal Rural y por otro, las "Jornadas cívicas, culturales y deportivas de las escuelas normales rurales". Los dos eventos se conjugaban para que los "seleccionados" de la ENRM dedicaran mucho tiempo a "pulir" el deporte (o los deportes) en que participaban, cuando llegaba el momento de participar era la oportunidad para mostrarse o foguearse. En la ENRM se constituía una elite de deportistas, de ahí le seguían las fuerzas inferiores, que se preparaban para conseguir un lugar en los equipos de "primer nivel". [140]

Para cerrar este apartado y para terminar con la caracterización de los formadores, se señala la experiencia del profesor Neri Rosales Robledo, quien fue contratado por la DGEN el 1° de julio de1977, su contratación estuvo mediada por una solicitud de trabajo al Ingeniero Julián García Ruiz, Jefe de Fomento Agropecuario de esta misma dirección.

El profesor Neri Rosales realizó estudios de técnico agropecuario en Pichucalco, Chiapas. Su precaria situación económica lo obligó a emigrar a la Ciudad de México, donde inició su búsqueda por conseguir trabajo. Por una situación fortuita conoce al Jefe de Fomento Agropecuario de la DGEN, ahí comienza su relación con las normales rurales.

Señala Neri Rosales que no conocía nada de escuelas normales rurales, ni siquiera si existían, pero si conocía de cuestiones agropecuarias y en la DGEN lo consideran para trabajar en ese ámbito. En la DGEN le indican que debe presentarse para un examen de admisión, el cual le aplican en "Puente de Alvarado no. 19 en la ciudad de México". Pasado 15 días le entregan los resultados, los cuales aprobó.

En torno a este proceso el profesor Neri Rosales, relata que

> (…) me empezaron a decir maestro y yo me sentía incómodo, me dije, como me apodan aquí, como maestro. El día que fui por mi orden de comisión, no sé qué carita me vio la secretaria, me dijo –se va usted al Quinto, Sonora. En esa época tenía yo 22 años, y luego provinciano totalmente. Yo creo que me vio la carita de desesperado, pues por mi cabeza pasaba ¿y cómo llego a ese lugar? La secretaria me comentó –oiga, pero usted es de Chiapas, -mire, vamos a ver el archivo, oiga, hay una plaza en la Normal Rural Mactumactzá, que está por un lugar que se llama la Chacona, pero es en Chiapas, vamos, está mejor, y ahí hicieron el cambio, así es como llegué a Mactumactzá, pero sin ninguna experiencia pedagógica. [141]

[140] Magín Novillo Cruz. Entrevista Citada. Hugo Herrera Herrera. Entrevista citada.

[141] Neri Rosales. Entrevista citada.

Neri Rosales representa una muestra del proceso de formación del formador rural que llega a la institución sin ninguna base o referente de los procesos que en esta se generaban, pero al final asume y sedimenta las prácticas y perspectivas de los formadores de normales rurales, específicamente de Mactumactzá.

Hay procesos y particularidades que un formador debe conocer para lidiar o participar en ellos, en gran medida el conocerlo o reconocerlo supone el mantenerse o ser aceptado en el grupo, tanto de la comunidad escolar como de los formadores.

El profesor Rosales comenta que cuando llega a Tuxtla Gutiérrez para iniciar sus actividades en la Normal Rural, una persona le comenta que trabajar en Mactumactzá implica necesariamente saber de marxismo-leninismo, "porque esa es una escuela de grillos y si no se está preparado en esa corriente, lo pueden uno correr…" El profesor en cuestión comenta que él "no sabía si se comía o qué esa corriente", pero otra cuestión que también preocupaba era qué iba a hacer cuando le dieran su materia y su grupo.[142]

Llegado el momento, se presentó a la ENRM, le indican que va a impartir apicultura. En la carrera técnica que había cursado no llevó ese contenido, y cuando empieza a ver quiénes son sus alumnos y escucha comentarios en torno a la duda de los alumnos en relación al nuevo maestro, considera que el panorama se le presentaba complejo y con incertidumbre.

De este primer acercamiento a la Normal Rural recuerda el profesor Neri Rosales lo siguiente:

> (…) en un saloncito de estos, nunca me voy a olvidar, ya me presenté con los alumnos – soy el profesor tal, vengo a trabajar la línea agropecuaria y espero ser su amigo de ustedes, y por ahí. Laurentino, jamás se me va a olvidar, hace 33 años de eso, y me dice –nos va a dar apicultura-, -así es, exacto, apicultura. Entonces pregunta el alumno –cómo se obtiene jalea real. Yo no tenía ni la menor idea, quería salir corriendo. Les dije que era una muy buena pregunta, pero que lo dejaríamos para la siguiente clase, en virtud de que eso requería una explicación muy amplia, y que en ese momento no tenía tiempo en virtud de que acababa de llegar de México y tenía que ver todo el asunto de mi alojamiento. Era una mentira que me permitiría ver qué hacer. Es decir ir a investigar corriendo para que la siguiente clase yo les explicara. Cuestión que así sucedió. Y a partir de ahí, y con el tema de la apicultura, y para que no me volvieran a preguntar, hice uso de una ventaja que encontré, los alumnos de Mactumactzá venían de escuelas secundarias técnicas en donde aprendían cuestiones básicas del tema, hice equipos y en ellos puse a los que sabían y así los tuve entretenidos (…).[143]

[142] Neri Rosales. Entrevista citada.

[143] Neri Rosales. Entrevista citada.

El profesor Neri Rosales señala que "…aprendió apicultura en la Normal…" y en general fue su espacio de formación profesional. La cuestión es que el profesor se enfrentaba a unos alumnos "que medían las capacidades y conocimientos de los formadores". Para el profesor Neri Rosales el intentar sortear el carácter inquisitivo de los alumnos, para ver si "daba el ancho" fue por la necesidad de tener el trabajo, refiere que no era por gusto o vocación. Es importante recalcar que para este profesor la orientación, la ayuda de los demás formadores fue nula, nunca existió apoyo, recomendación o acompañamiento para que pudiera impartir la clase.[144]

El profesor Neri Rosales fue contratado para impartir algunas materias agropecuarias, pero ya en la ENRM se le comisionó además en el sector agropecuario, todo como parte del contrato que se le había asignado, lo cual no implicaba mayor salario, ni consideración alguna. Aunque dicho profesor no conocía de normales rurales, conocía algunas cuestiones elementales de lo que tenía que desarrollar, pero fundamentalmente, por conservar su trabajo se dispuso asumir con suficiente compromiso las tareas asignadas. Por su origen social, por la identificación con las tareas del campo, ubicó la importancia del ámbito de formación que le tocaba desarrollar. No sabía cómo articularlo a la formación de los futuros profesores, mucho menos sabía de programas o manejo de contenidos, pero interés y deseo de hacer lo que se le encomendaba tenía.[145]

Pronto se daría cuenta de una situación problemática en dicha institución, que se aborda aquí como referente del proceso de incorporación a la institución escolar, el que la formación extraescolar agropecuaria en la ENRM había perdido importancia, entre el conjunto de la comunidad escolar se tenía relegado, sin importancia e, incluso, era mal visto el trabajo en el ámbito agrícola y ganadero dentro de la Normal. Se notaba una actitud y discurso peyorativo ante la actividad, hacia los que desarrollaban los trabajos del sector agropecuario. Aunado a que los alumnos al llegar a Mactumactzá, mantenían una lucha personal por despojarse de los elementos de identidad que acompañan a la gente del campo. En la ENRM hacía tiempo que los estudiantes actuaban en la lógica de que los estudios que realizaban eran para sentar una base que les permitiera brincar a una mejor posición profesional y social, muchos de ellos buscaban aniquilar toda herencia del origen social del que procedían, cuestión que era acicateada por la ubicación de la Normal, cercana a la capital del estado, donde

[144] Neri Rosales. Entrevista citada.

[145] Neri Rosales. Entrevista citada.

los estudiantes tenían contacto con una cultura referenciada por la comodidad y la modernidad. Los estudiantes iban cambiando su comportamiento, forma de vestir, sus gustos e intereses, la forma de pensar permeada por el anhelo de "disfrutar" lo que no tenían y que los movía a trabajar por conquistarlo. Los estudios que realizaban en Mactumactzá, contradictoriamente los iba despojando de su origen, criticando, haciendo bajo presión y coacción las actividades del ámbito de formación que en algún tiempo fue central en las normales rurales.

Los alumnos iban perdiendo identidad con lo rural, renegando muchos de ellos las prácticas de formación del sector agropecuario de la institución. Pero la escuela mantenía ese sector y se contaba con personal para dirigirlo, uno de ellos era Neri Rosales, el cual junto a la gente comisionada tenían bastante trabajo por la negativa de los estudiantes a colaborar.

El profesor en cuestión refiere un elemento que identifica como contradictorio, el hecho que siendo una institución que recibe alumnos y egresa profesores para el contexto rural, estos cuestionaran, se mofaran de las tareas agropecuarias, lo que mostraba una crisis de fondo en las tareas de formación que se gestaba en la institución. Profundizando en el análisis el formador comenta esta situación, señala como elemento de explicación la idea de que el grueso de formadores de la Normal se empeñaban en "su tarea, en la clases y la comisión que se les encomendaba", pero no había articulación con los elementos y procesos caracterizadores del normalismo rural, con una perspectiva integral que caracterizó a dichas escuelas.[146] Incluso, después de que el grupo de formadores jóvenes (los de la generación de 1970) accedieron a las instancias de dirección y control sindical, estos fueron cada día convirtiéndose en elitistas, dejando a un lado la vinculación de su actividad de clase con todas y cada una de las actividades de la ENRM.

El abandono a la formación en talleres y el sector agropecuario se venía gestando desde la primera mitad de la década de 1960. Hubo intentos, como el promovido por Manuel Francisco Aguilar (antes por Everardo Velasco Delgado), por retomar dicha actividad de formación, pero ante su rápida salida de la Normal se desvirtúo. Para el periodo de los denominados en este trabajo formadores "jóvenes", no hubo una profundización y articulación con esta área. Al final de cuentas este carácter académico se transformó en una vertiente de la práctica del formador, por lo tanto, de la

[146] Neri Rosales. Entrevista citada.

formación teórica, la construcción de un modelo de profesor de educación primaria a partir sólo del estudio y la reflexión. La relación con los factores, procesos y realidades de lo rural estaban presentes en la denominación de la escuela, pero no así en la formación integral del estudiante.

Ahora bien, el profesor Rosales expresa una idea que lo dejó marcado, pero que mostraba el cada vez más olvidado planteamiento de formación integral con mira a rescatar la identidad rural, que debería permear en la conciencia y práctica del estudiantado (claro como resultado de la intervención de los formadores):

Actividades agropecuarias en la ENRM. Sin fecha.

Cómo es posible que nosotros pasábamos el desperdicio para los marranos, se acarreaba de la cocina hasta el sector agropecuario, pasábamos por los pasillos y los alumnos nos gritaban –maestros cuida cochi, sí, pero los alumnos no lo veían como algo digno, es parte de la producción, más sin embargo los chavos no lo veían así, o cuando andábamos con las vacas –maestro cuida vaca. Además teníamos que forzar mucho a los chavos para que participaran en las actividades agropecuarias, eso ha sido histórico.[147]

El profesor Neri Rosales llegó a Mactumactzá sin referentes de lo que era una Normal Rural y se encontró en una institución que poco le ayudó a entender y desarrollar lo que esta significaba. Su ámbito laboral era un sector sin reconocimiento para quienes organizaban y dirigían las tareas de formación de la institución. Considera que incluso se percibía que "…eran vistos como maestros de segunda, por ejemplo cuando había reuniones de colegio de maestros, de repente se acordaban de nosotros, pero era muy raro que sucediera eso…"[148]

Neri Rosales fue contratado con una plaza de 18 horas, pero trabajaba "55 horas a la semana" para poder cubrir todas las necesidades que el sector agropecuario

[147] Neri Rosales. Entrevista citada.

[148] Neri Rosales. Entrevista citada.

demandaba. Llegó al sector agropecuario y se involucró en todo lo que se requería, pero

> nadie nos orientó, como nos podíamos organizar, y cuál era la norma que definía nuestra jornada laboral. Nos aprovecharon más de tres años, pues, al final, el sector era muy demandante y nadie quería meterse a trabajar en el campo con los animales…[149]

El profesor en mención encontró una oportunidad para abrirse camino en la participación y reconocimiento de la comunidad escolar. Neri Rosales gustaba del deporte y de la cuestión bohemia (según esto último fue lo que lo relacionó con la gente de la DGEN). Para pasar el poco tiempo que le quedaba estando casi todo el día en la Normal (vivía en la zona habitacional de la Normal) se ponía a jugar basquetbol con los alumnos en las canchas de la escuela, esta fue una actividad que le ayudaría en su proceso de construcción (por constituirse en puente de identificación e integración con los alumnos) como formador de docentes en la ENRM. En una ocasión al estar en las canchas lo observaron las autoridades de la escuela, lo que le permitió ser seleccionado en el equipo de basquetbol de la escuela, con el tiempo, en un referente para formar a los equipos del plantel que competían a nivel nacional

> (…) me vio jugando el maestro Castellanos (Vicente Castellanos era el subdirector en ese momento) de ahí me dice –Neri, sabes qué, vente como entrenador de la selección de basquetbol, y a partir de ahí, por lo que se iba haciendo con los equipos, empecé a tener presencia, y ya me empezaron a tomar muy en cuenta en el Colegio de Maestros (…)[150]

Para el profesor Rosales Robledo, en esta época había dos grupos de formadores “los de primera y los de segunda”. En los de primera estaban los que tenían el poder, los formadores (de los cuales ya hice referencia como el grupo de formadores jóvenes) que habían llegado a la Normal Rural a partir de 1974 y que se habían constituido en un grupo compacto que empezaba a decidir muchas de las cuestiones al interior de la Normal. Grupo que se preparaba para tomar el control de la vida sindical y académica de la institución (lo que sucedió a finales de la década de 1970). Los profesores de segunda, eran profesores recién llegados a la institución, que no tenían identificación (y amistad) política y de intereses con los dos grupos ya constituidos en la Normal.

---

149 Neri Rosales. Entrevista citada.

150 Neri Rosales. Entrevista citada.

Pero estos “profesores de segunda”, por el mismo aislamiento que padecían, la soledad y los problemas que enfrentaban día a día, empezaron a construir mecanismos de comunicación que les permitía comentar lo que hacían, sus dificultades y preocupaciones; en las cuestiones laborales o sindicales iniciar a defender sus intereses. Neri Rosales empezó a tener interlocutores, gente que lo orientaba para sumarse activamente a la vida de los formadores en la ENRM.

Al poco tiempo, y para resolver sus “problemas pedagógicos” se inscribió en la Universidad Autónoma de Chiapas, para cursar la licenciatura en pedagogía, con ello tener referentes para emprender “con mayor seguridad” su actividad de formador.[151]

Para principios de la década de 1980, los grupos de formadores constituidos en la ENRM eran totalmente permeables, es decir se reconfiguraban a partir de la heterogeneidad de sus integrantes, de la develación de sus intereses tanto al interior de la escuela como fuera de ella. La lucha por el poder trascender los llevó a conformarse en bloques, lo que antes era un grupo compacto. El liderazgo entre los formadores se mantenía entre los denominados formadores jóvenes, pero ya se recomponía la conformación de los bloques entre formadores, pronto aparecería ahora dos grupos: los democráticos y los charros. La lucha se centraría en cuestiones ideológicas y de control de la dirección de la escuela.

Desde finales de la década de 1970 ese sería el elemento que movería y confrontaría a los formadores, la perspectiva del modelo de escuela y la búsqueda de controlar la dirección de la misma.

Al cabo de algún tiempo, en la década de 1980, Hugo Herrera, Neri Rosales, Magín Novillo, Horacio Meléndez entre muchos otros conformarían y encabezarían dos grupos de formadores en pugna político-sindical: a unos los denominaron “democráticos” y a los otros “charros”. Unos y otros se aglutinaron en la lógica de imponerse en el control de la escuela. Por parte de los denominados “democráticos” su base y legitimación estaría daba por el vínculo con el estudiantado; por el contrario, los que se les denominarían “charros” se vincularían a las instancias oficiales.

Para la década de 1980, aquel grupo de formadores que tenían ya antigüedad (los formadores de la década de 1950 y 1960), empezaron a jubilarse. Los formadores de “primera” aquí caracterizados como “jóvenes” y los de “segunda”, por cuestiones coyunturales y en el marco de la disputa por el poder, se articularon. Permitiendo,

[151] Neri Rosales. Entrevista citada.

los de “primera”, que los que no tenían formación como formadores se iniciaran en las actividades, dándoles espacios que les permitieran hacer trayectoria en la formación y en la política sindical de la institución. Al final, los formadores de “segunda” se convertirían en dirigentes o directivos, con una fuerte presencia en la toma de decisiones en la institución.

Neri Rosales durante mucho tiempo se convirtió en subdirector de la ENRM, en los hechos fue quien dirigía el proceso de organización y administración escolar. Hugo Herrera, se desatacaría en el ámbito sindical con gran influencia en uno de los grupos que se configuró en la segunda mitad de la década de 1980.

No podría cerrar este apartado sin señalar que desde 1984, con la recomposición de los grupos de formadores en el citado contexto de lucha por el poder, se generó una profunda descomposición en las relaciones con los procesos de formación y del servicio asistencial de la ENRM, ocasionando en 1989 uno de los conflictos que llevó a que la escuela se cerrara por el lapso de un año.

Al reabrirse la escuela, los formadores estaban divididos, con posiciones irreconciliables. El gobierno del Estado estableció un código disciplinario, que condicionaba el cierre definitivo de la ENRM si aparecía un conflicto que trastocara el orden, además de aquí en adelante el nombramiento de los directores era atribución de las instancias gubernamentales. La delegación sindical de Mactumactzá se dividía en dos, la democrática y la de los charros.

La práctica del formador estaría permeada por el conflicto, sin soslayar que los formadores establecieron una lucha velada y en momentos frontal por hacer prevalecer la posición política que los caracterizaba. Es indudable que el conflicto y la confrontación marcaban el hacer de los formadores, las aulas se convirtieron en espacios para legitimar la posición y, en su caso, para mantener bajo control al estudiantado. Para los formadores como Neri Rosales y Hugo Herrera las situaciones conflictivas por las que atravesaron como grupo y delegación sindical, les permitió aprender elementos centrales para ocupar una posición entre el profesorado. Al final, fue el conflicto lo que para muchos marcó presencia, pero el trabajo del aula y el cuidado del servicio asistencial quedó en segundo término.

4.4.- 1980, declive, ruptura o la configuración de una escuela Normal Rural diferente o adaptada a los tiempos actuales

En el transcurso de la década de 1970, un grupo de profesores estableció condiciones para plantear una forma de intervenir y una práctica educativa en la ENRM; esta práctica se particularizaba por plantear la idea de recuperar la integración de profesores y alumnos en el trabajo de formación, además dicha práctica tuvo como eje central la discusión, la participación en un mayor número de actividades que realizaban los estudiantes.

La efervescencia de la lucha magisterial que dio inicio en 1979 llevó a que en la ENRM se construyeran e identificaran con mayor claridad liderazgos políticos-sindicales. Algunos formadores empezaron a militar en tendencias y líneas ideológicas, también a construir acuerdos e intereses tanto al interior como al exterior de la institución, lo que al final de cuentas mostraría el interés por mantener el control de los espacios de poder de la escuela, también construir algún tipo de relación con los lideres estudiantiles y para ocupar cargos en el comité ejecutivo seccional democrático de los maestros federales chiapanecos.

Los grupos y tendencias al interior del movimiento magisterial en que participaban los formadores perfiló la confrontación, lucha por el control de la dirección de la escuela. Lo que era un grupo compacto de formadores ahora se presentaba como grupos antagónicos, con intereses y objetivos particulares, que se inscribían en la lógica político sindical; en el ámbito del desarrollo de las actividades de la Normal Rural las cosas seguían funcionando igual, los formadores dedicados a sus clases y a cumplir las comisiones institucionales. La división generada entre los formadores de esta generación aun no impactaba en la organización y los procesos de formación.[152]

Para finales de la década de 1970 se había perdido la idea de proyecto de escuela y la integración armónica de la formación que se pretendía impulsar a mediados de la década. Los estudiantes habían consolidado espacios sustantivos de control y formación que los formadores desdeñaban.

[152] Las clases seguían desarrollándose sin mayor problema. El deporte, la vida cultura y el funcionamiento asistencial de la escuela se atendía. Las actividades de la formación para lo rural, las que aun existían se desarrollaban en gran medida aplicando coerción. Los estudiantes participaban activamente en movimientos sociales en la entidad, se asistía a marchas, tomas de tierras, de escuelas. A nivel nacional la presencia de la ENRM se hacia notar en la FECSM.

Los estudiantes siempre tuvieron una organización estudiantil fuerte, organización que buscaba la mejora de las condiciones de trabajo y asistencial de la escuela, en algunas etapas cuestionaban a maestros por su falta de compromiso, pero siempre había una relación estrecha de respeto a la autoridad de la escuela.

Para principios de 1980 el internado era ya un espacio que dominaban completamente los alumnos. El domino se observaba en la estructura organizativa férrea, dominante, altamente coercitiva que habían establecido para definir los círculos de estudio al que la base estudiantil tenían que asistir, las actividades que fuera de la clase se podían desarrollar e incluso el planteamiento ideológico al cual cada alumno tenía que ajustarse.

La sociedad de alumnos operaba bajo un estricto código disciplinario, que sancionaba todo, controlaba cada espacio, aspecto y proceso al interior de la Normal. Los estudiantes tenían el control de lo que acontecía en el internado, pero también influían para determinar el funcionamiento del servicio del comedor y todos los procesos complementarios a éstos dos elementos centrales de la institución.

La sociedad de alumnos construyó un sistema de multas, castigos físicos (guardias vacacionales, limpieza de la escuela o en casos extremos la expulsión de la escuela). La autoridad de la escuela era condescendiente, permisiva con las disposiciones de la organización estudiantil.

Los estudiantes se habían hecho del control y organización del internado como resultado de la falta de un proyecto que orientara el trabajo de la comunidad escolar, porque al final de cuentas sólo se quería estar para cumplir con la clase y la comisión de guardia. El compromiso de trabajo integral y de aportación más allá de lo que era la clase no se consolidó, los formadores no quisieron o no pudieron asumir las implicaciones complejas de una Normal Rural.

Para los primeros años de la década de 1980, la dirección de la escuela mantenía la rutina de distribuir horarios, organizar a los formadores para que impartieran la clase, observar el funcionamiento de la guardia. Los formadores cumplían con lo que institucionalmente se pedía. La autoridad y el papel del formador se minaba por el desdén que estos sujetos mostraban hacía lo complejo de atender las necesidades y las características intrínsecas de la Normal Rural, no se buscaba rebasar la rutina. Los estudiantes no esperaron que los formadores estuvieran presentes, éstos fueron ganando espacios de organización y control de la escuela.

Los estudiantes manifestaban su poder en la capacidad de hacer renunciar a formadores. Si alguno de los profesores se consideraba ya no respondía a los requerimientos frente al aula, se le hacía que tomara la decisión de retirarse de la escuela, en algunos momentos esta cuestión fue conseguida de mejor forma en beneficio de los estudiantes, en otras al menos la dirección intentaba oponerse. También existía, estaba presente la condescendencia para que algún formador no cumpliera con sus obligaciones, todo en base a los beneficios que los alumnos recibían.

De igual forma, cuando un nuevo formador se integraba a la institución, la dirección podía contratar pero quien evaluaba, de alguna forma determinaba si se quedaba o no eran los estudiantes. El formador a partir de la primera clase era condicionado para que se desempeñara acorde a lo que los estudiantes esperaban: un formador que dominara la clase y se desempeñara con compromiso. En esta época era común escuchar la frase “vamos a ver si da el ancho, profesor”, en alusión a que se observaba su desempeño en el aula, si era capaz de resolver las dudas y generar planteamientos que fueran convincentes y atractivos.

Más de un formador contratado en este período refiere que al ingresar a la escuela lo primero era atender lo administrativo en la dirección, pero el filtro de acceso que se llevaba en mente era la respuesta de los alumnos. El proceso de incorporación de las tareas del formador de docentes rurales se mantenía por decisión y compromiso individual, no había orientación o proceso de preparación para cumplir con los requerimientos de la escuela.

La institución funciona por la inercia de años de promover actividades académicas, culturales y deportivas. El sector agropecuario se organiza con el personal contratado para estas tareas, los alumnos asisten so pena de ser castigados. Los talleres en definitiva ya no existen, los formadores se concentran en el aula y el manejo de contenidos, existe el club de danza y teatro, el club de ajedrez, y alguna actividad que el formador esté en condiciones de organizar. La actividad deportiva es boyante.

El desarrollo de la vida cultural y deportiva mantenía un impulso importante en la institución, en tanto los estudiantes se encontraban todo el día en la institución. Se tenía suficiente tiempo para recrearse, cultivar el gusto por alguna actividad y de alguna manera pasar el tiempo. Es un periodo en donde destacan los equipos de futbol, basquetbol, voleibol, beisbol y atletismo, la natación había ido perdiendo impulso. La oratoria, la poesía, la pintura, el ajedrez es una actividad destacable, los estudiantes

en cualquier lugar y evento obtenían algún tipo de reconocimiento. La banda de guerra sigue siendo un símbolo representativo. La actividad en la clase se presenta con exigencia y compromiso, la biblioteca llena por que los alumnos se aprestan a organizar presentaciones o elementos para la discusión de las materias del siguiente día, era común escuchar las máquinas de escribir por las noches, signo de que los estudiantes preparaban trabajos. Actitud y disposición existía, el contenido, la orientación y la profundidad no se sabe a donde llevarán.

Para inicios de la década de 1980 ha desaparecido la hora de estudio, aunque los grupos mantienen al asesor. La tarea del asesor es orientar y organizar a los alumnos fundamentalmente en la semana de guardia, ya sea para la limpieza de la escuela o para organizar las actividades del jueves cultural.[153] Posterior a esto el asesor se encargaba de revisar que el dormitorio estuviera limpio, además de que prestara ayuda o asesoría por si algo extraordinario sucedía; regularmente nada extraordinario sucedía que los alumnos no pudieran manejar.

La escuela funcionaba, los estudiantes mantenían la reputación de buenos profesores cuando egresaban. La institución la caracterizaba la sociedad tuxtleca como espacio de "grillos" y conflictiva, porque ya tiene historia de participación con movimientos sociales en el estado de Chiapas y con la FECSM a nivel nacional.

4.4.1.- "Así como llegaste, así te vas".

Los formadores se encuentran presentes en el aula y cumpliendo la guardia, pero son actividades aisladas que no inciden en la formación integral que requiere el futuro profesor de educación primaria rural. Aunado a que existe una profunda y activa participación de los formadores en la lucha sindical chiapaneca.

Los proyectos que se trazan para fortalecer la vida de la Normal Rural se desvanecen ante la indiferencia de los formadores.

Como en antaño se plantea entre los directivos y personal con años de colaborar en la institución que no es oportuno establecer convivencia e identificación con los estudiantes. Formador que pretende asumir una relación estrecha con los alumnos, es cuestionado.[154]

[153] El jueves cultural era una actividad que se rotaban los grupos, y en el cual se presentaba un programa socio-cultural.

[154] Ahora, porque los alumnos tienes cierto recelo sobre sus profesores. Algunos formadores se logran vincular con la dirigencia estudiantil como orientadores, dando puntos de vista sobre la realidad de

En esta época aún se mantiene la práctica que a cada nuevo formador que se integra a la institución sólo se le indica la materia y carga horaria. También se le comisiona para que sea asesor de un grupo y desarrolle la guardia semanal. Pero no hay orientación para asumir las tareas de una institución como Normal Rural. En la ENRM ya se había establecido cuáles eran los alcances de la labor del formador, se daba por entendido que los alumnos participan en parte importante de los procesos formativos extraescolares.

Esta es la lógica que expresa la profesora María de la Luz Guillén Trujillo, en enero de 1981, se incorporó a trabajar a la ENRM, después de contar con la aceptación de los dos grupos de formadores que eran antagónicos en la institución,[155] no tuvo mayor complicación porque con ninguno de los dos tenía identificación o problemas. Cuando ingresa a colaborar a la institución le asignan 13 grupos, todos para el área de matemáticas, con un contrato de 30 horas. Cuando se presentó a su primer grupo para impartir clases, un estudiante se le acercó y tronándole los dedos le indicó "así como llegaste, así te podemos correr. Vamos a ver si das el ancho".[156]

Para Guillén Trujillo la preocupación se encontraba en hacer un buen trabajo con los estudiantes, que éstos quedaran satisfechos con lo que se hacía en el aula. Si había carencias o dificultades pedagógicas, didácticas o del dominio del contenido era responsabilidad del formador buscar apoyos o recursos para subsanarlos, en la institución, con los compañeros de trabajo, era difícil encontrar orientación para un formador recién contratado.

La dinámica de la Normal Rural con servicio de internado estaba establecida. Era una rutina perfectamente marcada que se tenía que desarrollar, no había una preparación para los formadores nuevos, dependía del nuevo maestro como quería asumirla, con qué grado de compromiso. Para los formadores que ya tenían experiencia bastaba con ceñirse a lo establecido.

La tarea del formador transcurría en dar clases, la carga horaria era más pesada para los formadores de nuevo ingreso, los que ya tenían mayor tiempo dando clases

---

la escuela u otras problemáticas, pero siempre en el anonimato. Neri Rosales. Entrevista citada.

155 Los que antes eran un equipo de trabajo. Se confrontaron por imponer su dominio en la escuela, pero aun mantienen un trabajo "armónico" en la ENRM. Sus diferencias no hay llegado para este momento a la ruptura total.

156 María de la Luz Guillén Trujillo. Formadora de la ENRM. Entrevista realizada el 4 de septiembre de 2011.

tenían menor carga frente a grupo, además por los compromisos laborales contraídos con otras instituciones el tiempo de estancia en la escuela era menor.

Los formadores, sobre todo en la semana de guardia, tenían que estar presentes en el comedor para observar el orden. Impulsar que se hiciera el aseo del dormitorio, coordinar al grupo para que limpiara una parte de la escuela. Para algunos formadores la guardia implicaba estar de 6 de la mañana a las 10 de la noche. En algunos casos el asesor acompañaba al grupo al sector agropecuario, todo estaba en función del tiempo y los compromisos que tenían.

En Mactumactzá había una separación de funciones y ámbitos de influencia: la dirección encargada de lo administrativo, la delegación sindical cuidaba de los derechos de los profesores y la sociedad de alumnos el internado. Los dos primeros mantenían distancia con la organización estudiantil. Los estudiantes regularmente influían ante los otros dos grupos citados, tanto que no sólo tenían capacidad de castigar a los propios estudiantes, sino de cuestionar, en casos extremos "correr", a profesores de la escuela.

Es una época compleja para la ENRM, persiste una comunidad de formadores que desarrolla la práctica educativa acotada por la disposición del tiempo, los formadores y los alumnos se ven absorbidos por la influyente cercanía con los beneficios de la ciudad. Como herencia del movimiento magisterial chiapaneco, los formadores habían llevado a la escuela la confrontación de los grupos antagónicos que se gestaron en el seno de la lucha magisterial. Uno y otro grupo buscaba imponer su hegemonía, por lo tanto la perspectiva y condición de desarrollo de la escuela. Por otro lado, como elemento determinante, la cada día mayor capacidad del estudiantado para organizar, controlar y tomar decisiones en la institución, incluso imponiéndose a la autoridad.

Para el año de 1984 se impone un plan de estudios que eleva a educación superior la formación de la escuela Normal. Se establecen tres áreas sustantivas (docencia, investigación y difusión cultural). Oficialmente el formador dispondrá tiempo para la clase, pero a partir de este momento tendrá descarga académica y tiempo para la guardia semanal.

En el ámbito de la investigación educativa poco se hará, la difusión se entenderá como la organización y presentación de eventos socioculturales. Lo que traerá el plan de estudios 1984 serán cursos que se convertirán en espacios para discusión

del modelo educativo y encuentros con otros formadores, tanto del estado como de otras entidades.

En la institución se suceden huelgas organizadas por los estudiantes, solicitan mejoras para la escuela, sobre todo para el servicio de internado. Los formadores se mantienen en las prácticas que se encuentran sedimentadas, hacen adecuaciones en función de la interpretación del nuevo plan de estudios, de las posibilidades que los propios formadores tienen para llevarlas a cabo.

La escuela funciona, las particularidades de este funcionamiento están dadas más por la inercia de años de instrumentarse las actividades escolares. Existen prácticas ya instituidas, sujetos que por años realizan tareas específicas, tiempos marcados por la costumbre.

En tanto que internado, las clases no se suspenden, no hay ausentismo, salvo por actividades oficiales o las que los estudiantes organizan. La vida cultural y deportiva se mantiene, hay grupos representativos en diferentes actividades, la escuela se caracteriza por tener buenos deportistas, grupos de danza y teatro. Pero como ya se comento anteriormente, siguen sin ser todos los alumnos.

Los estudiantes por las tardes asisten a Tuxtla Gutiérrez, más de uno gusta y se identifica con lo urbano, lo rural como origen se niega, se considera como una opción a la cual no se quiere regresar; las actividades vespertinas, si las hay, se reducen poco a poco.

Para mediados de la década de 1980 en la ENRM empiezan a emerger una serie de problemas. No es que nos los hubiera, siempre han existido dificultades, confrontaciones, situaciones conflictivas, pero la índole de los problemas que en ese momento van a presentarse son de gran calado, llevan irremediablemente a la división profunda de la comunidad escolar. Al interior de la escuela aparecen acusaciones hacia algunos formadores por su apatía, abandono de las aulas, ya no se diga el trabajo que implica el internado. Si se tenía cierto recelo al profesorado y no se permitía que éstos intervinieran en la vida de la comunidad estudiantil, ahora la fractura es tal que la desconfianza provoca un distanciamiento total.

Se cuestiona al personal directivo por no cuidar del buen funcionamiento de la escuela, se denuncian problemas de desaparición de alimentos, material de limpieza y utensilios del sector cocina. Siendo un área neurálgica para los estudiantes, el problema se agrava y se inician cuestionamientos contra los trabajadores del sector.

Los signos de la crisis se destapan febrilmente, el estudiantado de la ENRM ve con malos ojos a los trabajadores, a muchos de sus profesores los cuestionan, la admiración por el trabajo que desarrollan se desvanece. La escuela Normal Rural se convulsiona, la tranquilidad y trabajo cotidiano se trastoca.

Panfleto que círculo en la ENRM en relación a los sucesos de 1988.

Para el año de 1988 la aparente armonía en el desarrollo de las actividades en la ENRM se ha desquebrajado, se suceden una serie de manifestaciones de los estudiantes en contra de la dirección de la escuela: mítines a las afueras de la dirección de la escuela, los panfletos circulan con mayor abundancia.[157] La relación entre maestros y alumnos termina por minarse, son pocos los maestros que en el anonimato conversan con los estudiantes para orientarlos, para marcar la línea del cuestionamiento contra la dirección y el grueso de los formadores.

El Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnos plantea los graves problemas organizativos y de funcionamiento en la Normal, los años de funcionamiento escolar sin consolidar una integración entre estudiantes y formadores, sobre todo sin impulsar una formación que cree identidad para lo rural, que en la ENRM genera crisis (que impacta en el aula, en las relaciones y en la estructura de funcionamiento de la Normal).

En 1989 los estudiantes llevan el cuestionamiento, la denuncia del accionar de la dirección, de la actitud de los formadores, de las carencias materiales de la escuela al límite, lo que pone en duda el funcionamiento de la institución. Es tan complejo el conflicto, que la comunidad escolar se parte en dos, por un lado los estudiantes y un pequeño grupo de formadores (que por estar con los alumnos se les denominará "democráticos", que para defenderse buscan relación con los grupos de esta tendencia en el movimiento magisterial); por otro, lo que resta del grupo de formadores, los trabajadores administrativos y manuales (por estar en contra de los alumnos se les

[157] Antes las manifestaciones de protesta era fuera de la escuela, para pedir mejoras para la institución o para apoyar alguna organización social. Ahora, las manifestaciones son al interior y en contra de la dirección de la escuela, para pedir la recomposición de los procesos y relaciones en la ENRM.

denomina “charros” y para defenderse establecen acuerdos con Vanguardia Revolucionaria).

No es mi intención analizar causas y el complejo sistema de determinantes que provocaron esta situación en la escuela, pero sí señalar que en este momento histórico para la ENRM representaba erosión de un tipo de formador, de su práctica y quehacer que para lo rural se tenía que mantener en Mactumactzá.

Como resultado de la situación del año 1989, los estudiantes realizaron una huelga, corrieron a directivos y formadores. Los formadores del bando de los denominados “charros” promovieron la expulsión de 50 alumnos, casi todos los de los comités representativos de la sociedad de alumnos. Las posiciones se mostraban irreconciliables, los odios, los golpes de unos contra otros no se podían entender en una institución con un modelo escolar que alguna vez se planteó como familia, o se pueden comprender ahora como resultado del abandono histórico del normalismo rural por parte de los gobiernos estatal y federal, también la falta de un proyecto de escuela que rescatara el trabajo integral y armónico para construir un modelo de profesores rurales que requería la entidad chiapaneca. Si hubo un proyecto, los formadores no se comprometieron del todo. No se puede soslayar la daga lacerante que fue el Plan de estudios 1984 para la tradicional forma de desarrollar y entender el trabajo en una Normal Rural, como la ENRM. Este plan provocó que la relación entre formadores y estudiantes se hiciera más laxa, pero también que el formador encontrara los argumentos institucionales para distanciarse de procesos sustantivos en la formación, como la atención al internado, el impulso a los talleres y el sector agropecuario. Advierto que no sólo era el impulso, sino también implicaba la presencia del formador en estas actividades, como un elemento de motivación hacia los estudiantes.

Producto de esta problemática, la escuela fue cerrada por la autoridad educativa en el lapso de un año. El gobierno del Estado de Chiapas estaba decidido a cerrarla definitivamente, pero los estudiantes buscaron los cauces, las negociaciones necesarias para reabrirla. En el tiempo que la escuela estuvo cerrada los trabajadores en su totalidad fueron reubicados en diferentes instituciones, ninguno dando clases.

La escuela se reabrió, pero a través de un instrumento legal que condicionaba a toda la comunidad escolar. Los estudiantes no podrían hacer ninguna manifestación, los directivos de la escuela serían nombrados por la autoridad educativa estatal y serían personas ajenas a la institución. Los formadores tendrían que convivir nueva-

mente, pero esto era solo una cuestión formal, porque en la realidad las relaciones se mostraban marcadas por el resentimiento. En el ámbito sindical, se tomó la decisión de hacer dos delegaciones, por un lado los democráticos y por otro los charros.

Con esto se cierra una época compleja de la ENRM. Es una época en que los formadores establecieron una forma de intervenir, así como prácticas que se ajustaban a sus intereses, al tipo de escuela que fueron configurando, pero sobre todo a las condiciones de la época. Una escuela que se denominaba rural, pero que en los sujetos de la comunidad escolar no prevalecía, los sacudía lo rural para vivir una condición cada vez más urbana.

Este último período se ha esbozado para señalar el momento de crisis que sé vivió como resultado de los sentidos de magisterio que configuraron los formadores de docentes rurales en Mactumactzá. Es indudable que esta crisis no es responsabilidad única de los formadores, tiene que ver con cuestiones de diversa índole, tiene que ver con la disociación entre formadores y alumnos, que no se compartió un proyecto de escuela, de formación que los alumnos no contaron con la orientación permanente para explicar y entender los cambios que una escuela de este tipo podía tener, e indudablemente como resultado e influencia de la política educativa.

Aunque la escuela volvió a funcionar, las cosas no se resolvieron. El abandono a la formación extraescolar continuó,[158] los estudiantes siguieron solo en el ámbito del internado, la formación extraescolar se resolvió en función de lo que se contaba, no bajo un proyecto de Normal Rural.

En el año 2003 otra crisis, como resultado la desaparición del internado, elemento crucial que caracteriza a la ENRM. ¿Qué tipo de Normal Rural se tiene a partir de ahí? Es un tema complejo, que requerirá un estudio concienzudo.[159]

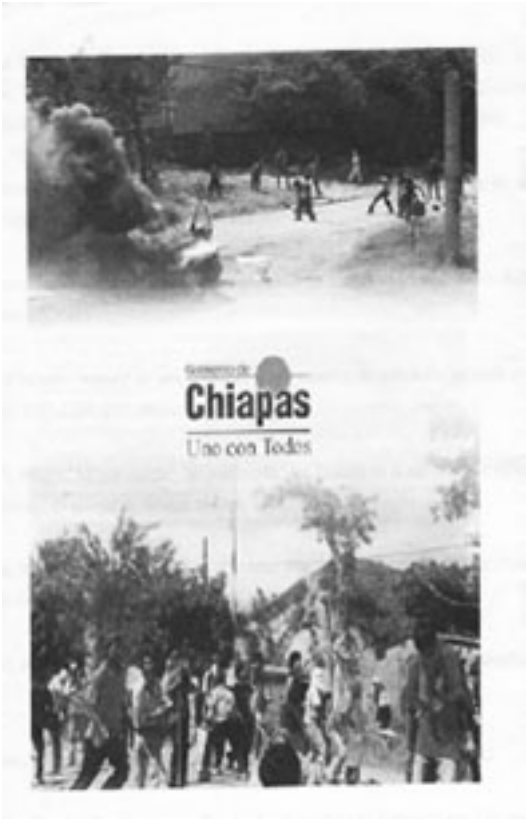
En la actualidad la ENRM se resiste a desaparecer, los formadores que la conocen[160] dan lo mejor de ellos para mantener su servicio, asumen (y establecen como

[158] Han existido esfuerzos por parte de algunos actores de la comunidad escolar por mantener la vigencia del carácter rural en la institución. Es encomiable por ejemplo el trabajo de Horacio Meléndez y Neri Rosales por construir una línea de formación que acerque a los alumnos al ámbito intercultural y agropecuario. Estos formadores lograron que dentro del plan curricular que cursan los estudiantes, se agregue materias y contenidos en este sentido, pero el problema sigue siendo la poca participación de la comunidad escolar.

[159] A partir de aquí desaparece la banda de guerra, los equipos deportivos, los grupos de danza y teatro, el sector agropecuario, en conjunto todo lo que caracterizaba el internado de la Normal Rural.

[160] A partir de la década de 1990 empiezan a ser contratados en la ENRM profesores universitarios, sin vínculo con el normalismo rural y sin una preparación en su incorporación sobre la historia y el

guía para la sobrevivencia) que “aún existe una llamita de lo que fue y representaba el normalismo rural chiapaneco: Una escuela para gente del campo que con una perspectiva social forme a los que deben ir a las zonas rurales a brindar servicio educativo.”[161]



Libelo distribuido por el Gobierno del Estado de Chiapas en relación a los acontecimientos de agosto de 2003.

acontecer de dichas instituciones. Las prácticas se ubican lejanas a la particularidad de la institución lo cual se profundiza en el 2003.

[161] Horacio Meléndez. Entrevista citada.

Reflexiones finales

En este trabajo se desarrolló una descripción y análisis del proceso de configuración del hacer cotidiano, de las prácticas que caracterizaron a los formadores de la ENRM y que para objeto del análisis se denominó *sentidos de magisterio*. La cuestión central se ubicó en las prácticas de los formadores y cómo esto conllevó a delinear la institución educativa, a generar el proceso de "hacer escuela". Para el análisis se consideró la característica intrínseca del modelo de escuela que representan las normales rurales, las condiciones específicas de la ENRM y las propias de los formadores tanto en el ámbito individual como grupal.

El análisis originó ver esas prácticas como una construcción cotidiana, como resultado de la interpretación, de la negociación que hicieron los formadores en relación a la práctica y quehacer que debían desarrollar en la institución normalista rural.

Denominé formadores a quienes prestan sus servicios en las escuelas normales rurales, poco se ha escrito en torno a ellos, específicamente de su labor, de su contribución en la formulación, desarrollo y caracterización de estas escuelas. Solamente se sabe de ellos a partir del comentario o remembranza que hacen los egresados, o en función de los trabajos de investigación que abordan la historia y la realidad de estas normales a nivel general.

Los formadores tienen una historia y participación central en las escuelas normales rurales: la formación de profesores para el contexto rural. Esta tarea se constituyó (unas etapas más que otras) en referente de una práctica profesional que iba más allá de la trasmisión de lo que marcaba el plan y programa de estudios, que no se reducía a los límites que establecen las cuatro paredes del aula.

Los formadores han tenido una actividad profesional con ciertas caracteristicas, que los ha particularizado y a la institución escolar también. Los formadores, sus características, su labor desarrollada, abren una vertiente para analizar su contribución

educativa, pero también para entender los procesos fundamentales de las normales rurales.

Dicho lo anterior, una primera cuestión que planteo en estas últimas reflexiones de la tesis, es que el tema de las normales rurales es amplio, diverso y vigente. Por la situación que actualmente enfrentan es necesario abordar lo que han sido, su contribución social, educativa, su realidad; lo anterior implica tomar en cuenta las particularidades de cada una de las normales rurales y la de los sujetos que conforman las comunidades escolares.

En los años recientes, varias normales rurales dejaron de funcionar. En el caso de la ENRM hay esfuerzos de alumnos, formadores y trabajadores no docentes para mantenerla funcionando, por preservar algunas de sus características originarias.

La intención de acabar con el modelo de formación de las normales rurales data de la década de 1940.

> "En 1945, la Secretaria de Educación Pública (SEP) aprobó un plan de estudios uniforme para todas las escuelas normales rurales. Esta disposicion se basaba en un argumento burocrático: todos los niños del país tenian derecho a recibir la misma educación y, por lo tanto, todas las escuelas normales debian ofrecer la misma formación a los futuros maestros. Además, tambien los estudiantes normalistas tenían derecho a poder trabajar en cualquier escuela del país. Con esta reforma se cerraba el esfuerzo que por lo menos desde 1917 se venia impulsando de formar un maestro rural con capacidades especiales para atender una escuela que pudiera responder a las necesidades de los campesinos"(Civera, 2008: 13).

El que se hayan mantenido funcionando es resultado de varios factores, por ejemplo que coyunturalmente se encuentran en la ruta de los proyectos y programas de la SEP, indudablemente porque sus comunidades escolares han resistido los embates: la reducción de presupuestos, las orientaciones de los nuevos planes de estudio que dejan de lado las particularidades de esta institución y otras acciones permanentes que buscan entorpecer lo que les corresponde hacer.

Por sus orígenes, el contexto en que se gestaron, por el agobio en que se encuentran inmersas, por el sentido dado al proceso de enseñanza y de aprendizaje por parte de los formadores, en estas instituciones se gestó una perspectiva crítica ante el proceso educativo y la realidad social, cuestión esta última que incomoda y ha provocado en las autoridades gubernamentales la intención de anular ese sentido, en casos extremos, el cierre por completo de las normales rurales.

Los formadores, alumnos, trabajadores administrativos y del servicio asistencial han resistido, buscando mantener los rasgos característicos de las normales rurales, se han adaptado a las disposiciones, a la posibilidad de mejorar sus procesos y las condiciones de formación que ofrecen. Esta adaptación es resultado, en muchas ocasiones, de la única alternativa que se tiene para asegurar la supervivencia como escuela.

Las comunidades escolares han transitado en circunstancias totalmente desfavorables para argumentar una defensa contundente. Al interior de las normales rurales han existido problemas, conflictos, desdén, abandono. Se puede hablar de procesos y tradiciones que se han construido que parecen contradecir la realidad de estos planteles. Hago referencia a los casos de abandono de algunos formadores, el alcoholismo, las prácticas autoritarias de maestros y de ciertos sectores de estudiantes. Pero son procesos que han servido en algunos momentos para repensar (desde el interior de las escuelas) el funcionamiento de los planteles e intentar revertirlos, en otros casos fueron punto de partida, pretextos (desde el exterior) para impulsar la imposición de códigos disciplinarios o, en casos extremos, su cierre definitivo.

Las escuelas normales rurales tienen una historia y realidad compleja. Las circunstancias actuales del funcionamiento de las que sobreviven están marcadas por la incertidumbre. Habría que pensar qué tipo de escuela Normal Rural existe actualmente, qué tipo de sujetos forman parte de sus comunidades escolares, qué tipo de formación y egresados se tienen.

Para poder entender la situación actual, y concomitantemente buscar planteamientos que ayuden a mantenerlas vigentes, una vertiente importante es observar el origen, la historia de las escuelas, centralmente el papel que asumieron los formadores y los estudiantes.

En virtud de lo anterior, se consideró relevante analizar y dilucidar el acontecer de las normales rurales. Este trabajo se realizó desde los formadores de docentes. El formador de docentes de las normales rurales no es un ente homogéneo, pero representa a un profesional con ciertas particularidades las cuales están dadas por el sentido de práctica e intervención que construyó en la institución. Particularidades que se definen por el origen educativo de los formadores, sus intenciones, expectativas, vínculos y forma de trabajo.

El formador de normales rurales es un sujeto que en determinados momentos y circunstancias ofrece características diversas, asume papeles heterogéneos que la realidad contextual determina, aunque en el fondo se han mostrado como un grupo que define su quehacer en tanto trabajadores de una Normal Rural.

Esta última idea permite plantear un elemento central encontrado en el estudio, los formadores se asumen en una escuela particular, una Normal Rural con tradición, especialmente relevante en el contexto de instituciones de educación superior y de formación de profesores.

En su conjunto se encuentra que los formadores saben que ser trabajador de una Normal Rural exige más amplias responsabilidades, que existe una tradición específica que atañe a la formación de profesores rurales. Y es que en una Normal Rural no sólo se da clases frente a grupo, o en actividades que conciernen al servicio asistencial, cultural, deportivo y las del sector agropecuario, también se tiene que lidiar con alumnos campesinos e indígenas, en condición de pobreza muchos y con ciertas deficiencias en los procesos educativos.

Se asume la particularidad de la Normal Rural, el complejo entramado que implica trabajar en dicha institución, pero también se observa que la práctica y el quehacer varía en su “intensidad”, compromiso e involucramiento de formador a formador, de época en época.

¿Qué define y caracteriza la práctica del formador? La respuesta se construyó a partir de identificar épocas y coyunturas históricas para entender el origen educativo de los formadores, las condiciones institucionales y locales.

Para analizar esa práctica, su papel decisivo en el hacer de la escuela, por lo tanto, en la definición de lo que ha sido la ENRM, fue imprescindible revisar algunos elementos que caracterizaron a las escuelas normales rurales desde su origen, así como indagar las características generales de los formadores, las etapas representativas que construyeron y lo que definió cada una de estas.

Desde este planteamiento, lo primero que se consideró es el hecho de que es lo rural y su problemática lo que motiva la necesidad de establecer una institución encargada de formar a profesores que atendieran el proceso educativo de las escuelas primarias en las comunidades rurales, lo que implicó observar que las escuelas normales rurales formaban parte de una política general de atención a lo rural.

Los formadores que se incorporaron a laborar en las normales rurales los orientaba la mística educativa revolucionaria, el compromiso, la dedicación por formar a profesores de educación primaria que colaboraran con el desarrollo comunitario. El elemento fundante y catalizador del quehacer del formador se complementó con las características propias de dichas normales: internado, "capacitación en los problemas económico-sociales", alumnos de condición humilde.

El conocimiento, ideas, prácticas y acciones que emprendieron los formadores de docentes en las escuelas normales rurales pronto los caracterizó, marcó a los sujetos, a la institución escolar, a los futuros docentes de las escuelas primarias rurales. La práctica y lo que definía al formador se puede sintetizar en la entrega a la labor educativa, el trabajo práctico y la enseñanza a partir de la propia vivencia como profesores de comunidades rurales. No se deja de lado la concepción ideológica de la época, que planteaba erradicar la ignorancia, de alguna forma redimir a los que hacía tiempo eran olvidados y vivían en condiciones de pobreza.

La construcción de la práctica y quehacer el formador de normales rurales estaba dada por las circunstancias escolares, pero ante todo por la necesidad y exigencia por contribuir en el proceso de formación de niños y jóvenes en condiciones de desventaja y con una posibilidad de aportar en la construcción del México moderno, que por aquella época, se dislumbraba. Esto fue en el primer momento del normalismo rural, pero marcó y definió la característica del tipo de formador y escuela que representaba la educación normal rural.

A ese quehacer, a esas prácticas las denominé configuración de *sentido de magisterio*. Con la concepción *sentido de magisterio* se ubicó las prácticas de los formadores como una construcción cotidiana, individual y colectiva, y "como una formación específica de un tiempo histórico" (Rockwell, 2001), donde los sujetos y su gremio (el grupo de formadores) generaron acciones en el marco de la vida escolar tendientes a llevar a cabo las tareas que como formadores se les encomendaba, fundamentalmente las que construyeron como resultado de la síntesis de su ideario, de sus intereses y de su saber docente. Y el "hacer escuela" se ubico como el proceso de determinación de las caracteristicas de la institución escolar, y que es el resultado de las acciones y prácticas que se pusieron en marcha como resultado del papel de agencia de los formadores.

La conformación de la noción de lo qué es y significa ser formador de Normal Rural, de lo qué se tiene que ser para lograrlo “no resulta únicamente del dominio de los planes y programas de estudio” (Viñao, 2006), o del conocimiento de las teorías pedagógicas, es una construcción que se desarrolla y potencializa en la realidad educativa, gracias a la articulación de la biografía personal del formador, los intereses y perspectiva del quehacer educativo e, indudablemente, de las determinantes contextuales-históricas que la rodean.

Bajo esta lógica, con la intención puesta en el análisis del quehacer y las prácticas de los formadores de la ENRM, se buscó en primer término el proceso de constitución del antecedente inmediato dela ENRM: la ENR de Cerro Hueco.

En este primer período estudiado, como referente de una etapa de la Normal Rural chiapaneca, antecedente inmediato de la ENRM, encontré que el formador tiene una práctica y quehacer educativo mediado por su experiencia previa, articulada a la tendencia que se promueve desde la SEP y al auge de la formación de profesores rurales. En la escuela, en consonancia con las intenciones de autoridades y pedagogos, la práctica educativa implicaba una relación y presencia estrecha con el estudiantado, más allá de lo que establecía el trabajo en el aula, de lo que marcaban los contenidos y el programa educativo. El formador se encontraba en la institución por largos períodos, con ello se hacían presentes en las tareas cotidianas de los alumnos. Al tener una relación estrecha con el estudiantado se tenía una mayor certeza de lo que se estaba formando.

Cuando sobrevino el cambio en 1936, esos rasgos de Cerro Hueco se modificaron, los conflictos agobiaban a las normales rurales y las regionales campesinas, así se perfiló la Escuela Regional Campesina Mactumactzá. Muchos de sus profesores ya no vivían y convivían con los alumnos, es una etapa en que los formadores se alojan en Tuxtla Gutiérrez.

En 1941 la institución se convierte en Escuela Práctica de Agricultura y en 1946 se cierra definitivamente. Los conflictos la agobiaban, pero sobre todo estaba al acecho una política que pretendía anular todo vestigio de una escuela y sus formadores con compromiso social. La institución deja de funcionar, Chiapas se queda sin una vertiente de formación de profesores para el contexto rural.

Al paso de los años, por las necesidades sociales y educativas de la entidad chiapaneca se puso nuevamente en marcha una escuela Normal Rural en Chiapas. En abril de 1956 la ENRM empezó a funcionar.

La primera época de la ENRM la denominé como la de los formadores fundadores. Es una época en que la mayoría de los formadores contratados tienen más de 30 años de edad y varios años de servicio educativo. Algunos formadores se iniciaron en otras normales rurales, la DGEN los mandó a la ENRM para reproducir la tradición de estas escuelas. Los hay también quienes al terminar los estudios de especialización en la ENSM buscan iniciarse como formadores y son contratados para trabajar en la ENRM.

Los encargados de dirigir las clases, se formaron y desarrollaron con prácticas educativas en el contexto de la política de la "Unidad Nacional". Este contexto determinó su pensamiento y quehacer como docentes, tanto así que propugnaban por distanciarse de toda posición política e ideológica, considerando que el principio básico de su actividad se centraba en el trabajo en el aula. Aquel planteamiento que ubica al formador transmitiendo una perspectiva de intervención en las comunidades rurales para impulsar su emancipación había desaparecido.

Son las circunstancias, las coyunturas de la época que muestran a un formador con orientación e intereses muy diferentes a sus antecesores, aunado a que las condiciones locales y las de la escuela los influye. No hay que olvidar que la ENRM inicia sin internado.

La mayoría de los formadores se plantean que la labor es en el aula y sin mayores compromisos, ni ideológicos o de cualquier otra índole. En esta primera época es el rigor en el aula lo que determina la característica del trabajo del formador. Por los años de servicio, por el conocimiento adquirido, por la labor que asumen siendo formadores de una Normal Rural, imprimen a la tarea educativa exigencia y una transmisión de valores que indudablemente venían de la época de oro de la escuela rural mexicana. Se mantenía la remembranza de lo hecho en las escuelas primarias, pero formando a los estudiantes solamente desde el aula. Se había abandonado el elemento de la práctica, de la articulación formador-alumno, y la realidad de la comunidad rural como eje del proceso de formación.

En esta primera época el quehacer y práctica del formador esta determinado por la exigencia en el salón de clases, por asumir la tarea específica motivo de su con-

trato: el trabajo de los contenidos educativos y nada más. No se puede dejar de lado que la escuela funciona, particularmente, en virtud de que se contrataron a formadores conocedores de las diferentes áreas y materias que requiere la educación Normal, pero subyace el desdén o desinterés por establecer una mayor diversificación en las tareas que podía desarrollar un formador de docentes rurales.

Los formadores participaban de la construcción de una Normal rural que preparaba al futuro profesor rural, pero dejando de lado su involucramiento en todo el proceso que implicaba la estancia del estudiante en la institución escolar, permitiendo, por ejemplo, que los alumnos se hicieran cargo de tareas centrales, como el coordinar y supervisar la formación que daba el internado.

Como parte de esta situación, se iba desdeñando la formación que ofrecían los talleres y el sector agropecuario. Al poco tiempo, también los estudiantes negaban toda posibilidad de involucrarse en estas tareas, lo rural empezó a tener una connotación sólo en la denominación de la escuela, no así en la formación.

¿Qué es lo que sucedía? ¿Qué intervención estaba generando el formador? ¿Qué estaba generando la pérdida del sentido de formación como Normal Rural?

Habría que señalar que para esta época, la actividad del formador iniciaba a las seis de la mañana y terminaba a las dos de la tarde. Los que vivían en la institución continuaban por la tarde y concluían con la “hora de estudio”, de 20 a 21 horas de lunes a viernes. Independientemente si se vivía o no en la Normal había que desarrollar dos o tres veces en el semestre la guardia. La guardia era una actividad obligatoria para todo formador, implicaba supervisar el funcionamiento del servicio asistencial, resolver los problemas cotidianos de los alumnos y mantener el orden y la disciplina en el dormitorio.

La guardia se había convertido en una actividad esporádica y temporal. Se dejaba de lado como espacio para que el formador se enterara de lo que pasaban, vivían los estudiantes. No se aprovechaba la hora de los alimentos para platicar sobre cuestiones académicas o personales, tampoco se participaba de alguna actividad deportiva o cultural. La guardia daba la oportunidad de convivir, integrarse, generar confianza, pero esto no sucedía con la mayoría de formadores de la ENRM.

Cada formador, dependiendo de su disciplina, atendía la materia del plan de estudios que le asignaran. Pero siendo un internado, para generar una formación integral en los futuros docentes de educación primaria se necesitaba que las actividades

del formador se repartieran entre el deporte, la danza, el teatro, la música, el canto, los talleres de carpintería, talabartería, herrería o en las actividades agropecuarias, pero esto no sucedía. Eran pocos los formadores que lo hacían.

A pesar de esta circunstancia la vida cultural, deportiva y política era efectiva en la escuela. Sobretodo el deporte destacaba, también los grupos de danza, pero esto no era precisamente resultado de un proyecto de trabajo en donde participaran todos los estudiantes y todos los formadores, eran pequeños grupos con su respectivo formador.

Una coyuntura específica, redefine momentáneamente la situación de la formación en la Normal. La llegada y presencia de un grupo de jóvenes formadores que entre sus características centrales está la de ser egresados de la ENSM y plantearse como equipo con proyecto de trabajo. Es el período de la década que abarca los años de 1970.

A la mitad de dicha década, este grupo de formadores replantean el tipo de intervención educativa en la ENRM. Se impulsa una formación que toca diferentes ámbitos, pero sobre todo le imprimen al contenido de la clase la crítica social, una perspectiva contestaría y de transformación social.

Fue un momento en que se logró revitalizar la presencia del formador. Pero las circunstancias coyunturales, las que tienen que ver con los intereses personales y las expectativas profesionales de los formadores hicieron que el replanteamiento de la labor del formador se fuera con el tiempo –por cierto, muy rápido- diluyendo. No se logró consolidar una presencia del formador que mantuviera los rasgos esenciales de las normales rurales, al menos que estas se adecuaran en beneficio de la consolidación de los procesos de formación del profesor rural.

Lo que se inició en la década de 1970 permitió recuperar una perspectiva crítica a la formación, se mantuvo la exigencia académica y la incorporación de lecturas de corte crítico y contestatario, pero que se encontraba lejano de la aplicación en la práctica, es decir, se llenó el salón de clases de lectura, discusión y posicionamiento crítico, pero no se llevó al terreno de la realidad social y educativa.

El formador estuvo ausente de procesos que eran cruciales para mantener la educación integral del futuro profesor rural y conservar las características de la Normal Rural; el funcionamiento de la escuela se mantuvo en un turno, sectores como el

internado, la cocina y el sector agropecuario, eran poco supervisados, mucho menos había presencia permanente de los formadores.

En la segunda mitad de la década de 1970 este grupo de formadores, por el ímpetu puesto al trabajo y la identificación política-ideológica generada con los estudiantes, fueron escalando lugares y puestos de poder al interior de la escuela. Poco o poco fueron construyendo intereses personales y a la postre posiciones antagónicas, que los llevó a la confrontación, a la ruptura como equipo.

Los formadores aunque en el discurso mantenían una posición crítica, e incentivaban a los estudiantes para asumir la educación Normal Rural como una expresión de formación que permitía tener contribución social redentora, en la práctica se limitaban a cumplir la clase, no generaron incidencia en el internado, la vida cultural, lo agropecuario y demás elementos que permitieran la formación del profesor rural. Los estudiantes por el contrario aprovechaban los referentes teóricos, el discurso proporcionado por sus mentores para reforzar la posición ideológica y las actividades políticas, consolidando su influencia en el control del servicio de internado.

Este período de análisis se cierra con una escuela en la que la formación se supedita al aula y se mantiene olvidado otros sectores de formación y convivencia de la Normal Rural.

En la década de 1980 los formadores atendían sus compromisos con la escuela (la clase fundamentalmente y la guardia semanal del internado), el discurso hacia el estudiante no se modificó y se mantiene la lógica de formar para asumir el compromiso del profesor rural. Algo sucede, en tanto los estudiantes al transitar por sus estudios en la ENRM cada vez más reniegan de su origen de clase y ven con malos ojos involucrarse en las actividades agropecuarias (los talleres ya no existían o no funcionaban). Esta situación generó crisis en 1984, cuando los formadores obtuvieron plazas de tiempo completo, descargas académicas y se encontraron en un mundo de posibilidades que transformaba oficialmente su quehacer. Además de la clase y la comisión de la guardia semanal, ahora había que atender otras áreas llamadas sustantivas como investigación y difusión cultural. Algunos formadores dedicaron su tiempo a cualquier otra cosa, dejaron que los alumnos agudizaran el control de la formación en una de las áreas neurálgicas de la institución: el internado y con ello la escuela en general.

Es un período en el que la ENRM se resiente la política nacional modernizadora, que traía aparejado la reducción de apoyos para la formación de maestros. El plan de estudios 1984 ampliaba la formación e impactaba con la tradicional tarea de los formadores, como parte de esta situación emergenn conflictos internos, por un lado los formadores confrontados por las posiciones ideológicas y sindicales, por la intención de concretar sus intereses personales y de grupo; por otro, los alumnos cuestionando el papel de sus maestros y el desorden organizativo que impera en la institución.

Al final de la década de 1980, el saldo es el siguiente:

- Una escuela Normal Rural con conflictos internos.
- Formadores y alumnos confrontados.
- Una huelga estudiantil en la que se exige reordenamiento administrativo, se acusa de corrupción a los directivos, se cuestiona a los formadores por su desinterés con la escuela y demás procesos de la institución.

El resultado:

- Expulsión de 50 alumnos. Los cuadros dirigentes de la sociedad de alumnos.
- El cierre por un año de la institución.
- Reapertura de la escuela, con código disciplinario por parte de la autoridad, imposición de directivos sin compromiso con la Normal Rural, desaparición de los órganos de representación estudiantil.
- Establecimiento de dos delegaciones sindicales.

Durante la década de 1990 la división entre los formadores sería uno de los signos más representativos de la institución. Los formadores estarían concentrados en cuidar el poco espacio de maniobra que les quedaba, sobre todo al acecho de las acciones del grupo contrario. Los dos grupos de formadores se mantendrían desarrollando el trabajo de los contenidos en el aula, las actividades que como Normal Rural se deberían emprender sólo se harían efectivas con los alumnos y grupos interesados y con los profesores contratados para ello. Las actividades agropecuarias se realizaban sólo como resultado de la coacción (a travez del establecimiento de castigos, para quien no cumplía con lo encomendado).

El trabajo de los formadores ya no tendría el menor signo de vinculación estrecha con los aspectos y procesos de la realidad rural. Aunado a que el plan de estudios (1984) establecía un tratamiento de contenidos desde una perspectiva académica, de excesiva revisión teórica, donde lo importante era dominar el contenido más que analizar el contexto para asumir una posición que permitiera entender la labor del maestro como una tarea también de orden social, los formadores poco a poco se ajustaron a esta disposición.

El signo de la desconfianza y la confrontación permanecerá vigente durante toda la década, no se pensará más en un trabajo articulado e integral que le permita al futuro profesor de educación primaria rural tener los referentes y conocimientos para incidir en el complejo sistema de la vida rural.

En este período se incorporan universitarios como formadores, y la tendencia es la profesionalización a través de maestrías. La intervención del formador se desarrolla con mayores referentes académicos, llega el momento en que en la ENRM se requiere de "expertos" en didáctica de la enseñanza o el manejo de contenidos de educación primaria, contradictoriamente se requiere de asesoría externa, cuando décadas atrás los expertos se encontraban en la Normal.

También en esta etapa se profundiza la pérdida de la formación integral del profesor de educación primaria rural. Los formadores en las aulas y los estudiantes preparando las condiciones para recuperar el poder perdido, la capacidad para incidir en la toma de decisiones. Los formadores siguen siendo los mismos, pero con prácticas adaptadas a las condiciones institucionales y de la situación política-sindical, uno de estos formadores señaló en una entrevista que en una ocasión le cuestionaron su responsabilidad ante la situación "deplorable" en que se encontraba la institución, a lo que respondió "que no entendía, por qué el cuestionamiento hacia los profesores, si en su caso –como tal vez el de muchos- no había dejado de hacer su tarea como formador, no había variado su práctica."

La cuestión es que la intervención y la práctica de los formadores en realidad no varió, se concentró en el trabajo del contenido, dejando a los alumnos la responsabilidad de todo lo que implicaba el trabajo en una Normal Rural. Los estudiantes siempre mantuvieron en orden la escuela, todo indicaba una normalidad en el desarrollo de la institución, no se notaba lo que era evidente, la descomposición de las relaciones, procesos de vida y formación.

Por un lado los formadores en el aula con su contenido, con exigencia y haciendo que los estudiantes dominaran el contenido. Por el otro, los alumnos imponiendo condiciones al funcionamiento de la vida del internado. Eran estos los que a través del código disciplinario de la sociedad de alumnos, definían que se podía hacer e incluso hasta qué pensar. Los formadores sólo se convirtieron en observadores y legitimadores de lo que los estudiantes establecían. Para finales de la década de 1990 los alumnos habían recuperado terreno y lograron constituirse nuevamente en un poder al interior de la escuela. Para el grueso de los estudiantes la ENRM se había convertido en espacio para hospedarse, estudiar, posibilidad de tener una profesión y, al final, una plaza.

Los signos de la crisis se hicieron evidentes nuevamente en el 2003, en el contexto por la lucha de plazas automáticas, los estudiantes exigieron lo que consideraban un derecho: el trabajo seguro. El resultado, una acción gubernamental destinada a desprestigiar la escuela (para el gobierno de Pablo Salazar en la ENRM se enseñaba la "pedagogía de la violencia"), agredir a los estudiantes y cerrarla.

Ante la respuesta de los estudiantes, la escuela no se cerró, pero sí se acabo con el servicio de internado, con ello la convivencia (que aun quedaba, o al menos la de los estudiantes), la vida cultura, deportiva y todas las actividades que generaba el que los alumnos estuvieran todos los días, las 24 horas en la Normal.

Los formadores se comprometieron a desarrollar lo que siempre habían hecho, dedicarse al aula y el desarrollo de los contenidos. La escuela empezó a funcionar sin su área neurálgica, el internado.

La realidad de la escuela se transformó por completo. En los años recientes se ha generado un juego por parte de las autoridades que va de la reducción casi total del presupuesto, hasta el intento de sacarla de sus actuales instalaciones. Los formadores han intentado mediar entre las posiciones radicales tanto de estudiantes como de las autoridades gubernamentales.

Para cerrar este trabajo, me parece necesario señalar que los formadores de docentes rurales se dedicaron con empeño a formar profesores para las comunidades rurales, transmitieron durante bastante tiempo su experiencia personal, pero en lo que no se comprometieron fue en el trabajo amplio y diverso que demandaba la escuela Normal Rural.

En los tres períodos estudiados se notó la presencia de formadores con experiencia y compromiso por la labor educativa. Bajo esta lógica se contrataron a los formadores en 1956, los correspondientes a la década de 1970 eran jóvenes briosos y decididos a revitalizar los procesos educativos de la institución; la década de 1980 muestra una planta de docentes consolidada y los que se incorporan se comprometen con la labor docente para poder ser reconocidos por la comunidad escolar.

Pero existe distancia entre la experiencia, el compromiso por la clase y el asumir las tareas que demandaba una escuela con internado, con alumnos decididamente combativos y donde el factor externo estaba siempre al acecho de la institución.

La distancia a la que aludo, tiene que ver con que los formadores construyeron una presencia y quehacer mediado por la concepción que dieron a su intervención en una escuela con las caracteristicas de Normal Rural. Esa intervención se puede destacar desde varios rubros:

-En el ámbito pedagogico, se observa una intención profunda por dar las herraminetas a los estudiantes para asumir la tarea del profesorado. El referente del acontecer y práctica del profesor rural fue guía nodal para que el trabajo en el aula de la Normal Rural se desarrollara. En algunos momentos era la evocación de lo realizado por los formadores y en otros la revisión crítica del deber ser del profesor rural. Pero siempre, pensando en el compromiso y la dedicación que debía desarrollar el estudiante cuando egresara y se instalara en la comunidad de trabajo. La cuestión es que la evocación o el trabajo práctico para formar al futuro profesor se circunscribía en la revisión de lo que habían hecho sus mentores o lo que los textos hacían mención, no se buscó que esa experiencia se consolidara con procesos de formación que la Normal Rural podía ofrecer.

-Otro ámbito lo constituyen la relación formador-internado. Este conforma un elemento problemático en la configuración de la práctica cotidiana de los formadores, y lo es así en tanto no logró consolidarse una concepción (en dicha relación) como su correspondiente práctica, que permitiera conducir las relaciones y los aprendizajes en este espacio de la institución. El formador de la ENRM construyó su ámbito de intervención en el aula, dejando el servicio asistencial como accesorio y en el marco de cumplimiento de guardias exporádicas.

-En relación a la formación para lo rural, fue una vertiente que no se consolidó. Los formadores se mostraron distantes de tareas que complementaban el trabajo del

aula, muy pocos pretendieron articular contenidos y la experiencia que ofrecía los talleres y el sector agropecuario. Aunado a que no se quiso o supo manejar la fuerte influencia que ejercía la presencia de la ciudad capital chiapaneca en torno a la institución. No es gratuito que paulatinamente los talleres hayan desaparecido (independientemente de que no existieran apoyos para mantener su funcionamiento) y que se generara una resistencia por parte de los alumnos por participar en las actividades agropecuarias. La formación para lo rural, solo era una referencia o connotación que estaba presente en el discurso de los formadores, más no una guía de pensamiento y práctica que concientizará sobre el deber ser del profesor rural. Importante es destacar la relevancia de articular el trabajo de las materias al ámbito de lo rural, pero más lo era que los formadores construyeran una concepción de lo que significaba la educación rural, las actividades necesarias que debían desarrollar los formadores para consolidar dicha concepción y el fortalecimiento de los procesos en la ENRM. Este proceso se dejó de lado y con ello, la tarea crucial de consolidar la identidad normalista rural y la práctica para lo rural.

En cuanto a la formación política e ideológica. Coincido con los formadores que señalan que la ENRM (o las normales rurales en su conjunto) no tenían que formar a “grilleros”, revolucionarios o, en caso extremo, a guerrilleros. Pero si se tenía que formar a sujetos conscientes con su labor y con el compromiso de las amplias tareas que emanan del trabajo en las comunidades rurales. Para muchos formadores lo político e ideológico connotaba inscribirse en los planteamientos marxistas-leninistas o en prepararse para tomar las calles y protestar, para otros fue oportunidad para llevar a cabo sus intereses personales. Para otros era una posibilidad para mantener la defensa de la escuela. Regularmente se dejó que los estudiantes desarrollaran este ámbito, no se orientó en una lógica que permitiera asumir la posición ideológica y política en una situación de reivindicar el papel crucial que podía asumir el profesor rural para coadyuvar en la mejora de las condiciones de vida de la gente de los pueblos y comunidades.

Ahora bien, con el carácter creativo, de construcción de una forma de intervenir de los formadores, se fue delineando una presencia y acción que determinó los procesos no sólo de formación, sino en el conjunto de actividades que implicaban la escuela Normal Rural. Considero que como resultado de esa construcción permanente que hicieron los formadores, se puede entender las grandes etapas de reconocimiento y prestigio que obtuvo la institución tanto por el tipo de egresado, como por sus depor-

tistas o grupos representativos. Pero también de ahí se puede obtener las razones de los conflictos y las crisis que ha padecido y que mantienen en una encrucijada a la institución (y que hablan de la erosión del prestigio aludido).

Es innegable que el factor externo, tanto las decisiones de autoridades como la política educativa han determinado e influido para socavar la realidad de la ENRM. Son factores decisivos, pero la organización, el trabajo, los resultados y la falta de un proyecto de Normal Rural han sido base y pretexto para que germine las intenciones para desfigurar o acabar la institución.

Con lo anterior, quiero señalar que la realidad de la escuela no es responsabilidad exclusiva de los formadores, pero si son un factor decisivo. Como grupo diferenciaron la tarea del aula y la que correspondía a la característica de la institución, pero además, y sustantivamente, no se discutió y construyó un proyecto de Normal Rural que se ajustara y adaptara a las condiciones que iba imponiendo la realidad social, educativa y política de la entidad y de la Nación méxicana.

Se han generado intentos por revertir la situación de agobio y crisis escolar por parte de algunos formadores en alguna época, como la impulsada por Everardo Velazco Delgado, Manuel Francisco Aguilar García o por los formadores que llegaron en el período de 1970.

También se han dado iniciativas de algunos formadores que impulsaron acciones para mantener la identidad de lo rural, como la construida por los profesores Neri Rosales y Horacio Meléndez, quienes promovieron la línea de formación agropecuaria a finales de la década de 1990. Han sido intentos para mantener lo que uno de esos formadores denominó la “llamita” de la educación Normal Rural en Chiapas, que por momentos, por los fuertes vientos que la rodean, pareciera que se apagaran. pero los proyectos e intenciones han sido insuficientes, no lograron consolidarse, ni que los formadores se sumaran en su totalidad y febrilmente a lo que se planteaba. Probablemente el modelo de Escuela Normal Rural se ha agotado, y tiene que pensarse en una institución diferente que permita que los sujetos que en ella confluyen se identifiquen y la hagan funcionar para lograr sus propositos.

La situación de la institución no es ajena a lo que viven las demás normales rurales, forma parte de la estrategia por desaparecerlas o al menos reducir la perspectiva de lo rural, lo que quedaba del sentido de apoyo a las comunidades pobres y marginas.

Al desarrollar la investigación y analizar los datos, se encuentran elementos que hacen considerar el complejo sistema de presiones e intereses que gravitan sobre el trabajo del formador de una Normal Rural y de la misma institución. Siendo instituciones a las que se les regatea el apoyo para su funcionamiento, teniendo siempre en la mira acciones para entorpecer su acontecer educativo, en algún momento iba a romperse el endeble equilibrio escolar. La realidad actual de la institución es la de siempre, intentar sobrevivir y mantener lo que aun se conserva.

Llegado este momento, ante la realidad de la ENRM no basta con sugerir cual puede ser el futuro de la institución, sino generar líneas de reflexión que sienten las bases sobre la cual debe caminar en el momento actual. Desde el 2003 la escuela dejó de funcionar con sistema de internado, de lo rural solo queda en el nombre. Los formadores, actualmente, son contratados sin una perspectiva que contribuya a la identidad de la Normal Rural o al menos a un proyecto en la que unifique intenciones y perspectivas de intervención en la institución, se contrata solo por cubrir materias.

Es necesario plantear un proyecto de escuela, recuperando las experiencias pasadas que se gestaron en la ENRM. Revisar la historia, observar qué fue y qué representa en el momento actual la institución, su prestigio y crisis, ponderar que la ENRM es el resultado del concurso de la voluntades de sus actores. Que ha requerido esfuerzo y dedicación de maestros y alumnos, como también los costos que ha tenido el abandono y la falta de integración para formular una escuela acorde al momento histórico.

La escuela aun funciona. Aun existe posibilidad de discutir su realidad y proponer líneas de acción que conserven su tarea educativa y social. Importante será proponer un proyecto que la mantenga viva y luchando. Adaptarse a las circunstancias actuales, permitir la incorporación de modalidades y niveles educativos puede ser una vía para conservar la función que históricamente ha desarrollado. Es difícil pensar en una Normal Rural como lo fue en el pasado, tal vez sea conveniente aperturar la ENRM a vertientes no exploradas, pero que le den nuevos aires a la formación y especialización de los profesores para la comunidades rurales de Chiapas y del sureste mexicano.

Por lo anterior, solo resta decir que la ENRM, como cualquier otra Normal Rural, lleva aparejada una historia compleja de procesos educativos. En esta historia han jugado un papel crucial los formadores, en tanto han configurado una institución acorde

a las coyunturas sociales, educativas y regionales, pero sobre todo a sus intereses y perspectivas. Abordar el papel de los formadores de docentes rurales, es abordar la esencia de la institución y con ello abrir rutas para entender la historia, trascendencia social y educativa de la ENRM y replantear al final de cuentas las oportunidades actuales de seguir contribuyendo en el desarrollo educativo . Chiapas sigue siendo una entidada rural, pobre y marginada, la formación de profesores rurales es motivo suficiente para mantener el compromiso por fortalecer a la Escuela Normal Rural Matumactzá.

Delegación de estudiantes de la ENRM antes de viajar a una Jornada Cívica, Cultural y Deportiva en Nayarit. 1958.

Graduación de estudiantes de la ENRM. El primero a la izquierda el director del plantel, profesor Everardo Velasco Delgado. 1961.

En primera instancia el formador Omar Armando Carrillo Tamayo, enseguida (de lentes obscuros) el gobernador del estado de Chiapas Dr. Manuel Velasco Suárez. El primero a la derecha el director de la institución Everardo Velasco Delgado. Visita de las autoridades estatales a la ENRM. Sin fecha.

Formadores de la ENRM en reunión de trabajo. El primero a la derecha, Magín Novillo Cruz, en seguida Horacio Meléndez López, en el mismo orden en cuarto término la profesora Elizabeth Villalobos y al final, Omar Carrillo Tamayo. Sin fecha.

Fuentes consultadas

Referencias bibliográficas

Aguilar, H. y Lorenzo Meyer. (1989). A la sombra de la revolución mexicana. México: SEP-Biblioteca para la actualización del maestro.

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

--------(2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. México: SEP, Cuadernos de Discusión, núm. 17.

Asociación de exalumnos de la ENR de San Marcos, Zacatecas (1985). Crónica del cincuentenario de la Escuela Normal Rural San Marcos, Zacatecas. México: Escuela Normal Rural San Marcos.

Baranda, J. (1970). Discurso Oficial pronunciado en la inauguración de la Escuela Normal de Profesores de la Ciudad de México, en El Maestro, núm. 14. México: SEP.

Bazant, M. (1999). Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México. México: El Colegio Mexiquense, A.C.

Berger, P. y Thomas Luckmann (2006). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu-editores.

Bolaños, R. (2002) “Orígenes de la Educación Pública en México”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños, Historia de la educación Pública en México. México: Fondo de Cultura Económica.

Bolaños, V. (1982). Historia de la educación de México en el siglo XX contada por sus protagonistas. México: Educación, ciencia y cultura, t. I.

Bravo, D. (1987). Los grandes momentos del normalismo en México. Vol. 4. La escuela Normal rural. México: SEP.

Brito, W (1987). "¡Adiós maestro rural!", en Los maestros y la cultura nacional. Vol. 5. México: EEP, Museo Nacional de Culturas Populares.

Cano, G. y Ana Lidia García (1991). El maestro rural: una memoria colectiva. México: Libros del rincón-SEP.

Castillo, I. (1965). México y su revolución educativa. México: Academia mexicana de la educación A.C.-Editorial Pax/México.

Chartier, R. (1992). Historia de la vida privada. Madrid: Taurus.

Civera, A. (1997). Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta. México: El Colegio Mexiquense-Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

-------- (2004a). Pedagogía alternativa y revolución: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1922-1945. México: Colección Documentos de Investigación, el Colegio mexiquense, A. C.

-------- (2004b). La legitimación de las escuelas normales rurales. México: Colección Documentos de Investigación, el Colegio mexiquense, A.C.

-------- (2006a). El internado como familia. Las escuelas normales rurales en la década de 1920, en Revista latinoamericana de estudios educativos, 3er-4to. cuatrimestre, año/vol. XXXVI, número 3-4. México: Centro de Estudios Educativos, A.C.

-------- (2006b). La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944), en Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo, vol. 11, núm. 28.

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

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

-------- (2010). Mujeres, escuela y opciones de vida: las estudiantes normalistas rurales en México en los años cincuenta, en Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas [en línea]. No. 4. Disponible en <http://revistas.um.es/navegamerica>. [Consulta: 1-2-2012]. ISSN 1989-211X.

Córdova, A. (1979). Los maestros rurales como agentes del sistema político en el cardenismo. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.

Corona, E. (1969). Al servicio de la escuela popular. México: SEP-IFCM.

De Certeau, M. (1994). La escritura de la historia. México: Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

------- (2007). La invención de lo cotidiano. 1 artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Duarte, M. (1994). Las escuelas normales rurales y la preparación del maestro rural de 1922 a 1927. México: tesis de licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras/Universidad Nacional Autónoma de México.

Escolano, A. (2000). "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros", en Revista de Educación. Madrid, núm. extraordinario

FECSM (1960). Estatutos de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México. México: Escuela Normal Rural de Cañada Honda, Aguascalientes (mimeografiado).

Fell, C. (1989). José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Fuentes, B. (1986). Enrique Corona Morfín y la educación rural. México: Ediciones El Caballito-SEP (biblioteca pedagógica).

Galván de Terrazas, L. E. (1985). Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico. México: Secretaría de Educación Pública.

-------- (1991). Soledad compartida. Una historia de maestros: 1908-1910. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Ediciones de la Casa Chata.

Galván, L. E. (1996). Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia, en Revista latinoamericana de estudios educativos. Vol. XXVI. México: Centro de Estudios Educativos.

Galván, L. E., Susana Quintanilla y Clara Inés Ramírez (2003). Historiografía de la Educación en México. México: COMIE.

Geertz, C. (1990). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Heller, A. (1985). Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista. México: Grijalvo.

-------- (1991). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: ediciones península.

Hernández, D. (1934). "Zurumato tiene un plan. Ya se llevan a la práctica nuevas modalidades educativas y se efectúan experiencias de bienestar comunal en diversas entidades de la República", en El maestro rural. Órgano de la Secretaría de Educación Pública consagrado a la educación rural. IV, número 4, 15 de febrero de 1934. México.

Julia, D. (1995). "La cultura escolar como objeto histórico", en E. Gonzalez, y Margarita Menegus (eds.), Historia de las universidades modernas e Hispanoamérica. Métodos y fuentes. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Knight, A. (1996). La Revolución mexicana. Del porfiriato al nuevo régimen constitucional. Volumen II. Contrarrevolución y reconstrucción. México: Grijalvo.

Loyo, E. (1985). La casa del pueblo y el maestro rural mexicano. México: SEP-Ediciones El Caballito.

-------- (2003). Gobiernos Revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928. México: El Colegio de México.

-------- (2004). ¿Escuelas o empresas? Las centrales agrícolas y las regionales campesinas (1926-1934", Mexican Studies/Estudios Mexicanos, vol. 20, núm. 1, pp. 69-98.

---------- (2010). La educación del pueblo, en Dorothy Tanck de Estrada, (Coord.) Historia Mínima. La educación en México. México: El Colegio de México.

Loyo, E. y Anne Staples (2010). Fin de siglo y de un régimen, en Dorothy Tanck de Estrada, (Coord.) Historia Mínima. La educación en México. México: El Colegio de México.

Mejía, R. (2002). La escuela que surge de la Revolución, en Fernando Solana. Historia de la educación Pública en México. México: SEP-FCE.

Meneses, E. (1988). Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934. México: Centro de Estudios Educativos.

Mercado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. México: Fondo de Cultura Económica.

Memoria (1933). Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública. México: Talleres Gráficos de la Nación.

Miñano, M. (1945). La educación rural en México. México: Ediciones de la Secretaría de Educación Pública.

Moreno y Kalbtk, S. (2002). El porfiriato. Primera etapa (1867-1901), en Fernando Solana, Historia de la educación pública en México. México: SEP-FCE.

Nespor, J. (1996). "Aulas, enseñanza y aprendizaje". Ponencia presentada en What in the world happens in classrooms? Oaxtepec. (Traducción)

OCDE (2010). Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México, OCDE Publishig. Disponible en http:dx.doi.org/10.178719789264087682-es

Ortiz, S. (2010). Breve exploración sobre el origen ideológico del normalismo rural. México: XII Encuentro Internacional de Historia de la Educación.

Ortiz, M. (1991). La formación de maestros rurales en el Estado de México, 1927-1940. México: tesis de maestría, Escuela Normal Rural "Lázaro Cárdenas", Estado de México.

Padilla, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación, en El Cotidiano, Vol. 24, Núm. 154, marzo-abril, 2009, pp. 85-93. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=32512736009

Palacios, G. (1989). La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934. México: El Colegio de México.

Pérez, F. (2008). Estado del conocimiento reciente en educación Normal, en ETHOS educativo, número 42, mayo-agosto de 2008. México.

Pinto, I. (2005). La política de modernización educativa y su impacto en la Escuela Normal Rural Mactumactzá. México: tesis de maestría, Universidad Autónoma de Chiapas.

-------- (2008) La Escuela Norma Rural Mactumactzá: La construcción histórica de un modelo de formación de profesores. México: ediciones de la ENRM.

Quintal, F. (2005). Historia de la Benemérita Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez". México: Academia mexicana de la educación, A.C.

Raby, D. (1968). “Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940)”, en Historia Mexicana xviii (69) (jul-sep), pp190-226. México: El Colegio de México.

-------- (1973). Los principios de la educación rural en México: el caso de Michoacán, 1915-1929, en Historia Mexicana xxii (4) (abril-junio) pp. 553-581. Ensayos sobre la historia de la educación en México. México: El Colegio de México.

-------- (1974). Educación y revolución social en México (1921-1940). México: Secretaría de Educación Pública.

Ramírez, C. (1996). Relaciones de poder y dominio en el movimiento magisterial chiapaneco. México: UNACH.

Ramírez, R. (1976). La escuela Rural Mexicana. México: Secretaría de Educación Pública/Sepsetentas.

Reyes, R. (1987). La educación Normal hoy, en Cero en Conducta. México: Educación y Cambio, año 2, núm. 7, enero-febrero, pp. 18-22.

Reynaga, S. (1991). Aproximaciones a una institución escolar: el Instituto Superior de Educación Tecnológica Agropecuaria de Roque, Celaya, Guanajuato. México: tesis, Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

-------- (1994). Seis décadas en la formación de docentes para el campo. México: Universidad de Guadalajara.

Robledo, E. (1987). El maestro rural en la historia de la educación mexicana, en Los maestros y la cultura nacional. México: Secretaría de Educación Pública, Museo Nacional de Culturas Populares, vol. 5

Rockwell, E. (1996). Hacer escuela: transformación en la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940. México: tesis, Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

-------- (1997a) “La dinámica cultural en la escuela”, en Amelia Alvárez (ed), Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 21-38.

---------- (1997b). Maestros: La formación de una cultura magisterial, en ALEPH. Revista de pedagogía. Año 1. Número 1. Agosto-octubre de 1997.

---------- (2001a). El magisterio: la configuración posrevolucionaria en Tlaxcala. México: VIII Encuentro Nacional y VI Internacional de Historia de la Educación. México: SOMEHIDE.

---------- (2001b) Historia y antropología: los acercamientos posibles. México: El Colegio de San Luis- UPN.

-------- (2002). Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar, en Alicia Civera, Carlos Escalante, Luz Elena Galván (coord.). Debates y desafíos en la historia de la educación en México. México: El Colegio Mexiquense, A.C.-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 207-234.

-------- (2007). Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. México: El colegio de Michoacán-CIESAS-CINVESTAV.

-------- (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

-------- (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas, en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales. Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa- Universidad Autónoma de Nuevo León- UNAM.

Rodríguez, M. y René García Zenteno (1982). El Estado mexicano y las reformas educativas en las Normales Rurales en el período avilacamachista. México: tesis de licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Rosas, L. (2003). Aprender a ser maestro. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica. México: CEE-Fundación para la cultura del maestro SNTE.

Sandoval, E. (2008). Aprendiendo a ser maestro, en Alicia Rivera y Guadalupe Olivier (coords.) Formación docente y prácticas educativas (16-26). México: Universidad Pedagógica Nacional.

SEP (1975). XX jornada cívica, cultural y deportiva de las escuelas normales rurales. San Marcos, Loreto. México: SEP.

-------- (1984). La profesionalización de la educación Normal en México. México,: SEP.

Sepúlveda, M. (1976). La política educativa y las escuelas rurales en la década de los treinta. El caso de las Escuelas Regionales Campesinas en 1936. México: tesis en Etnología, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.

---------- (1991). Notas para la historia del normalismo rural: la Escuela Regional Campesina de Galeana, N.L. en los años treinta, Deslinde. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras. Vols. 9-10, núms 30-31. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Staples, A. (2010). El entusiasmo por la Independencia, en Dorothy Tanck de Estrada, Historia Mínima. La educación en México. México: El Colegio de México.

Sewell, W. (2005). The concept (s) of culture. Logics of history. Social Theory and Social Transformation. Chicago: University of Chicago Press.

Solana, F. (1981). Historia de la educación pública en México. México: Secretaría de Educación Pública-FCE.

Tejera, H. (1963). Crónica de la escuela rural mexicana. México: SEP.

Tenti, E. (1999). El arte del buen maestro. México: Pax.

T. de la Peña, M. (1951). Chiapas Económico. Tomo I, Tuxtla Gutiérrez, Departamento de Prensa y Turismo. Sección Autográfica.

Torres, R. (1998). Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el período presidencial de Plutarco Elías Calles y el maximato, 1924-1934. México: tesis de doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México.

-------- (1998b). John Dewey en México, Educación 2001, núm. 38, julio. Pp. 52-57. México.

Tyack, D. y Larry Cuban (2000). En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas. México: SEP.

Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates, PREAL.

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

Vidales, I. (2005). Magisterio. Punto de encuentro. México: CECyTE.

Viñao, A. (2006). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid: Morata.

------- (2008). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas en Cero en Conducta, año 3, no. 55, abril 2008, México, D. F. Pp. 71-84

Yurén, M. (2009). Reformas curriculares en la formación de docentes en México, en Educacao y Realidade, 34 (1), jan/abr, Pp. 33-48.

Archivos

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP)

Fondos:

Departamento de enseñanza agrícola y Normal rural.

- Documentos relacionados con el personal, 1937.
- Informes de los directores, maestros e inspectores de las escuelas normales rurales, (1940-1941).

Dirección General de Educación Normal.

Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica.

- Informes de los directores, maestros, inspectores, inspectores especiales y administrativos de las escuelas normales rurales, 1940-1944.

Archivo Histórico de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (AHUNICACH)

Fondo:

Fernando Castañón.

Archivo muerto de la Escuela Normal Rural Mactumactzá.

Archivo personal de la Familia Díaz Pérez.

Hemerográfica

El maestro rural, 1934.

La jornada.

El Diario de Chiapas.

Fuentes electrónicas:

COMIE. Memoria electrónica (CD Rom) del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guadalajara, Jalisco, 2003.

---------- VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, Sonora, 2005.

---------- IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán, 2007.

---------- X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz, 2009.

---------- XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, D.F., 2011.

SOMEHIDE. Memoria electrónica (CD-Rom) del X Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Culturas, comunidades, saberes. Guanajuato, Guanajuato, 2006.

---------- XI Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Espacios, tiempos y trascendencias. Xalapa-Enríquez, Veracruz, 2008.

---------- XII Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Nación, revolución, educación: Procesos modernizadores. Historia e historiografía de la educación. Morelia, Michoacán, 2010.

Entrevistas:

Fernando Mayorga Molina. Formador fundador de la ENRM. 18 de agosto de 2010.

Hugo Herrera Herrera. Formador de la ENRM. 5 de diciembre de 2010 y 8 de septiembre de 2010.

Magín Novillo Cruz. Formador y director de la ENRM. 15 de junio y 3 de febrero de 2011.

Horacio Meléndez López. Formador y subdirector de la ENRM. 25 de julio de 2010.

Elizabeth Villalobos García. Formadora y subdirector de la ENRM. 16 de octubre de 2010.

Leonidas Suasnavar. Ex alumno de la ENRM. 24 de noviembre de 2010.

Manuel Gilberto Díaz Pérez. 11 de diciembre de 2010 y 22 de abril de 2011.

Omar Carrillo Tamayo. Formador de la ENRM. Entrevista realizada el 14 de enero de 2011.

Manuel de Jesús Martínez Vázquez. Formador de la ENRM. 4 de febrero de 2011.

Francisco Manuel Aguilar García. Formador y director de la ENRM. Entrevista realizada el 1 de marzo de 2011.

Neri Rosales Robledo. Formador y subdirector de la ENRM. 19 de marzo de 2011.

María Soledad Torres García. Trabajadora del servicio asistencial. 8 de mayo de 2011.

Abigail Cruz Lázaro. Ex alumno de la ENRM. 13 de junio de 2011.

Roberto Parra Díaz. Formador de la ENRM. Entrevista realizada el 18 de junio de 2011.

María de la Luz Guillén Trujillo. Formadora de la ENRM. Entrevista realizada el 4 de septiembre de 2011.

Eva Sol Esquinca. Trabajadora administrativa de la ENRM. 21 de noviembre de 2011.

Everardo Velasco Delgado. Formador y director de la ENRM. 5 de noviembre de 2011.

Índice de cuadros.

Cuadro no. 1, de entrevistas. P.50.

Cuadro no. 2, temas generales de las entrevistas a los formadores. P. 55.

Cuadro no. 3, plantilla de docentes para los años 1931 y 1934. P. 80.

Cuadro no. 4, relación de personal docente y administrativo de la ENR de Cerro Hueco (1934). P. 86.

Cuadro no. 5, horario de actividades del formador Gilberto Aragón Coss (1938). P. 110.

Índice de ilustraciones

Fotografías

Estudiantes en la ENR de Cerro Hueco. Sin fecha. P. 78

Fuente: Archivo de la familia Díaz Pérez.

Dormitorio de la ENR de Cerro Hueco. 1932. P. 82.

Fuente: Archivo de la familia Díaz Pérez.

Construcción de muebles por parte de los estudiantes de la ENR de Cerro Hueco en la comunidad de Copoya, Chiapas. 1935. P. 86.

Fuente: Archivo de la familia Díaz Pérez.

Parte de los alumnos que fueron a la excursión de estudios a las ruinas de Tonalá. 1932. P. 87.

Fuente: AHSEP. SEP. Sección: Chiapas.

Profesores y alumnos de la ENR de Cerro Hueco en excursión a Tonalá. 1932. P. 87.

Fuente: Archivo de la familia Díaz Pérez.

Lic. Raymundo Enriquez, gobernador Constitucional del Estado y el C. General Lucas González, Jefe de Operaciones Militares en la ceremonia que la ENR de Cerro Hueco efectuó con motivo del primer aniversario de su fundación. Febrero de 1932. P. 91.

Fuente: Archivo de la familia Díaz Pérez

Torneo deportivo. 1934. P. 102.

Fuente: Archivo de la familia Díaz Pérez.

Competencias deportivas en la ENR de Cerro Hueco. 1931. P. 106.

Fuente: Archivo de la familia Díaz Pérez.

Profesores y alumnos de la ENR de Cerro Hueco en un evento de natación en Tuxtla Gutiérrez. 1932. P. 108.

Fuente: Archivo de la familia Díaz Pérez.

Banda de Guerra de la ENRM. Sin fecha. P. 117.

Fuente: Iván Alexis Pinto Díaz.

Examen de admisión. Sin fecha. P. 124.

Fuente: Guillermo Castillejos Barrientos.

Panorámica de la ENRM. 1962. P. 129.

Fuente: Guillermo Castillejos Barrientos.

Honores a la bandera. 1957. P. 130.

Fuente: Jorge Arturo Díaz Pérez.

La primera banda de guerra de la ENRM. el primero a la izquierda con trompeta en mano, el formador Fernando Mayorga Molina. Sin fecha. P. 132.

Fuente: Iván Alexis Pinto Díaz

Al frente el formador Ramón Rosado Conde. Sin fecha.148

Fuente: Guillermo Castillejos Barrientos.

Tercero de secundaria. Al frente y en el centro el formador Enrique Aragón Coss. 1966. P. 153.

Fuente: Guillermo Castillejos Barrientos.

Foto de generación, 1962-1967. “Profesor René Josafat Mora y Mora”. La mayoría de los formadores fundadores de la ENRM al fondo, de izquierda a derecha: José Inés Chávez Toral, Cándido Parada, Javier Trujillo y Domínguez, Octavio Cabrera, Adela Fuentes, Enrique Aragón Coss, Celestino Komokai, Everardo Velasco Delgado (Director), Vicente Castellanos Barrios, Roberto Parra Díaz y Eduardo Culebro Chatú. P. 157.

Fuente: Jorge Arturo Díaz Pérez.

De izquierda a derecha, los formadores Celestino Komokai, Rolando Rincón Castillejos, Jorge Laviada C. (estudiante), Octavio Cabrera Váquez y Fernando Antonio Santiago. 1968. P. 164.

Fuente: Jorge Laviada Castillo.

Mitín de estudiantes de la ENRM en contra del gobernador de Chiapas Samuel León Brindis, por los sucesos ocurridos en el paraje San Antonio La Valdiviana (despojo y agresión a campesinos). Al micrófono Gilberto Díaz Pérez. 1962. P. 168.

Fuente: Gilberto Díaz Pérez.

Inauguración de la alberca en el contexto de la Jornada Cívica, Cultural y Deportiva celebrada en la ENRM. 1963. P. 173.

Fuente: Jorge Arturo Díaz Pérez.

Al fondo, de blanco a la derecha, el formador Manuel Antonio Corzo con estudiantes de la selección de natación de la ENRM. Sin fecha. P. 178.

Fuente Jorge Arturo Díaz Pérez.

En la extrema izquierda de pie, el formador Celestino Komokai con estudiantes de la selección de natación de la ENRM. Generación 1964-1969. P. 178.

Fuente: Guillermo Castillejos Barrientos.

Selección de estudiantes (en el podiúm) de la ENRM en competencias de las Jornadas Cívicas, Culturales y Deportivas celebradas en Roque, Guanajuato. 1967. P. 178.

Fuente: Guillermo Castillejos Barrientos.

Selección de futbol de la ENRM. Generación 1960-1965. P. 178.

Fuente: Jorge Arturo Díaz Pérez.

A la derecha de pie el formador Manuel Corzo Rincón. De cuclillas el primero a la derecha Enrique Aragón Coss. P. 196.

Fuente: Jorge Arturo Díaz Pérez.

El primero a la izquierda, Manuel Corzo Rincón. P. 196

Fuente: Jorge Arturo Díaz Pérez.

Actividades agropecuarias en la ENRM. Sin fecha. P. 212.

Fuente: Jorge Arturo Díaz Pérez.

Panfleto que círculo en la ENRM en relación a los sucesos de 1988. P. 223.

Fuente: Pinto, 2005: 119.

Libelo distribuido por el Gobierno del Estado de Chiapas en relación a los acontecimientos de agosto de 2003. P. 226.

Fuente: Pinto, 2005: 131.

Delegación de estudiantes de la ENRM antes de viajar a una Jornada Cívica, Cultural y Deportiva en Nayarit. 1958. Pág. 244.

Fuente: Guillermo Castillejos Barrientos.

Graduación de estudiantes de la ENRM. El primero a la izquierda el director del plantel, profesor Everardo Velasco Delgado. 1961. P. 244.

Fuente: Guillermo Castillejos Barrientos.

En primera instancia el formador Omar Armando Carrillo Tamayo, en seguida (de lentes obscuros) el gobernador del estado de Chiapas Dr. Manuel Velasco Suárez. El primero a la derecha el director de la institución Everardo Velasco Delgado. Visita de las autoridades estatales a la ENRM. Sin fecha. P. 244.

Fuente: Guillermo Castillejos Barrientos.

Formadores de la ENRM en reunión de trabajo. El primero a la derecha, Magín Novillo Cruz, enseguida Horacio Meléndez López, en el mismo orden en cuarto término la profesora Elizabeth Villalobos y al final Omar Armando Carrillo Tamayo. P. 244.

Fuente: Guillermo Castillejos Barrientos.

Documentos

1.- Croquis de la ENR de Cerro Hueco. 1933.

Fuente: AHSEP. SEP. Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural.

2.- Orden de pago para adquirir el predio “La Chacona”. 1934.

Fuente: AHSEP. SEP. Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Personal. “Relativo a la adquisición de la finca La Chacona”. 15 de noviembre de 1934

3.- Croquis de la finca “La Chacona”. 1935.

Fuente: AHSEP. SEP. Archivo de la Familia Díaz Pérez.

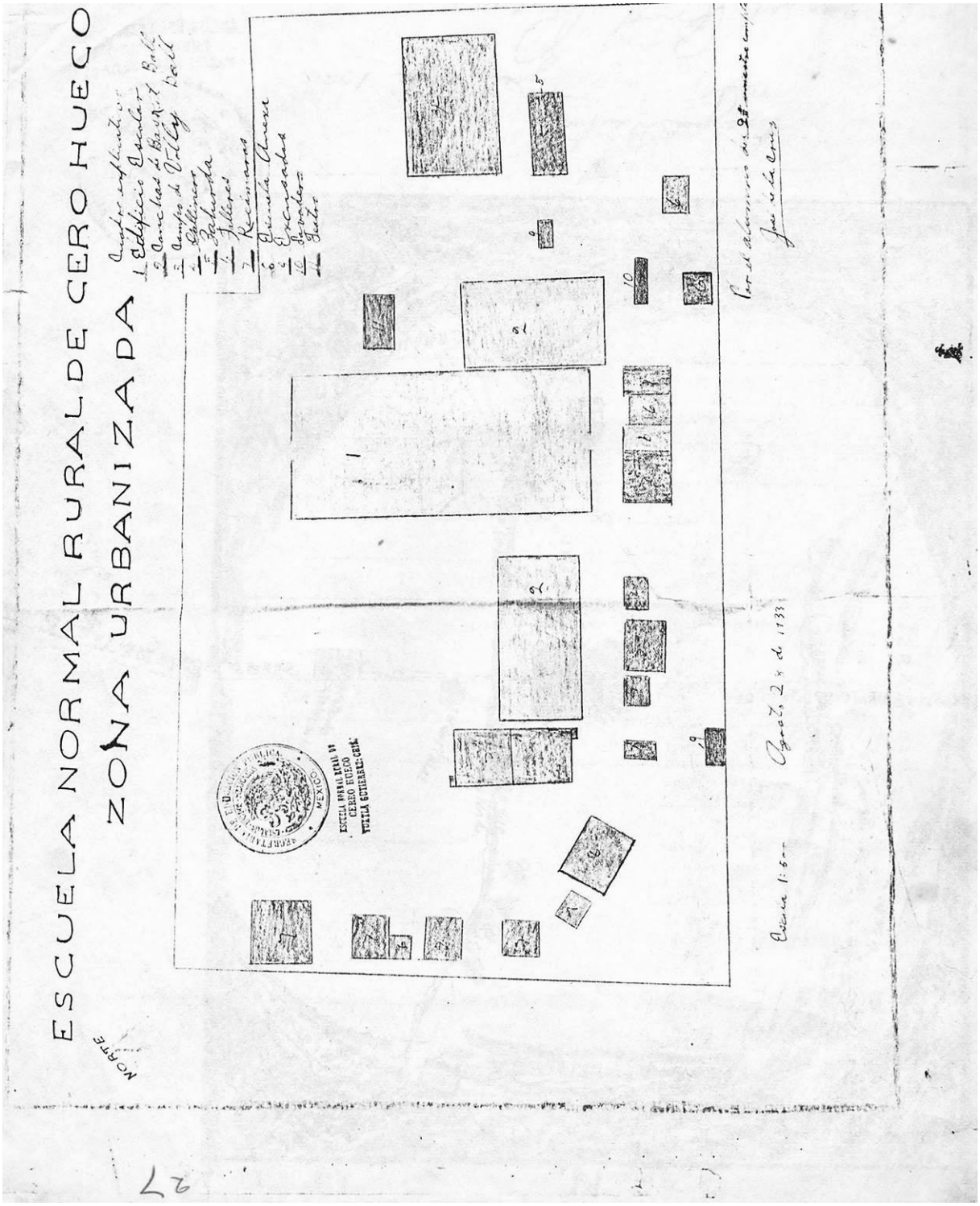
4 y 5.- Acta Constitutiva del internado de la ENRM. 1958.

Fuente: Archivo de la Familia Díaz Pérez.

Anexo de documentos históricos:

La información documental de la ENR de Cerro Hueco y la ENRM constituye un referente importante para reconstruir las etapas del normalismo rural en Chiapas . Los documentos históricos de estas dos instituciones están dispersos y una gran cantidad extraviados, es una tarea pendiente integrar el archivo hístorico del normalismo rural en la entidad chiapaneca.

A continuación algunos documentos que marcaron la trayectoria de las instituciones que conforman la educación Normal Rural en Chiapas.



Croquis de la ENR de Cerro Hueco. 1933.

DEPARTAMENTO [illegible] Rural.

México, D.F., a 15 de noviembre de 19[illegible]

Número 11080.

C. Jefe del Departamento Administrativo.
P r e s e n t e.

23

He de merecer a usted que con cargo a la partida respectiva del Presupuesto vigente, se tramite el pago de la

Cantidad $ 20.000.00 (VEINTE MIL PESOS)

a favor de l C. Director de Educación Federal en el Estado Chiapas, Chis.
por concepto de "EXTRAORDINARIAS", para la adquisición de [illegible] hectáreas de terrenos del predio rústico denominado "La [illegible]na", ubicado en el municipio de Terán, Estado de Chiapas [illegible]ra la instalación de una Escuela Normal Rural.

E L J E F E

Procede el cargo a la Partida que tiene saldo suficiente.
México,

S u b a u d i t o r.

A C U E R D O.

E X P I D A S E la documentación necesaria para el pago arriba citado.

México,

P. O. DEL SECRETARIO

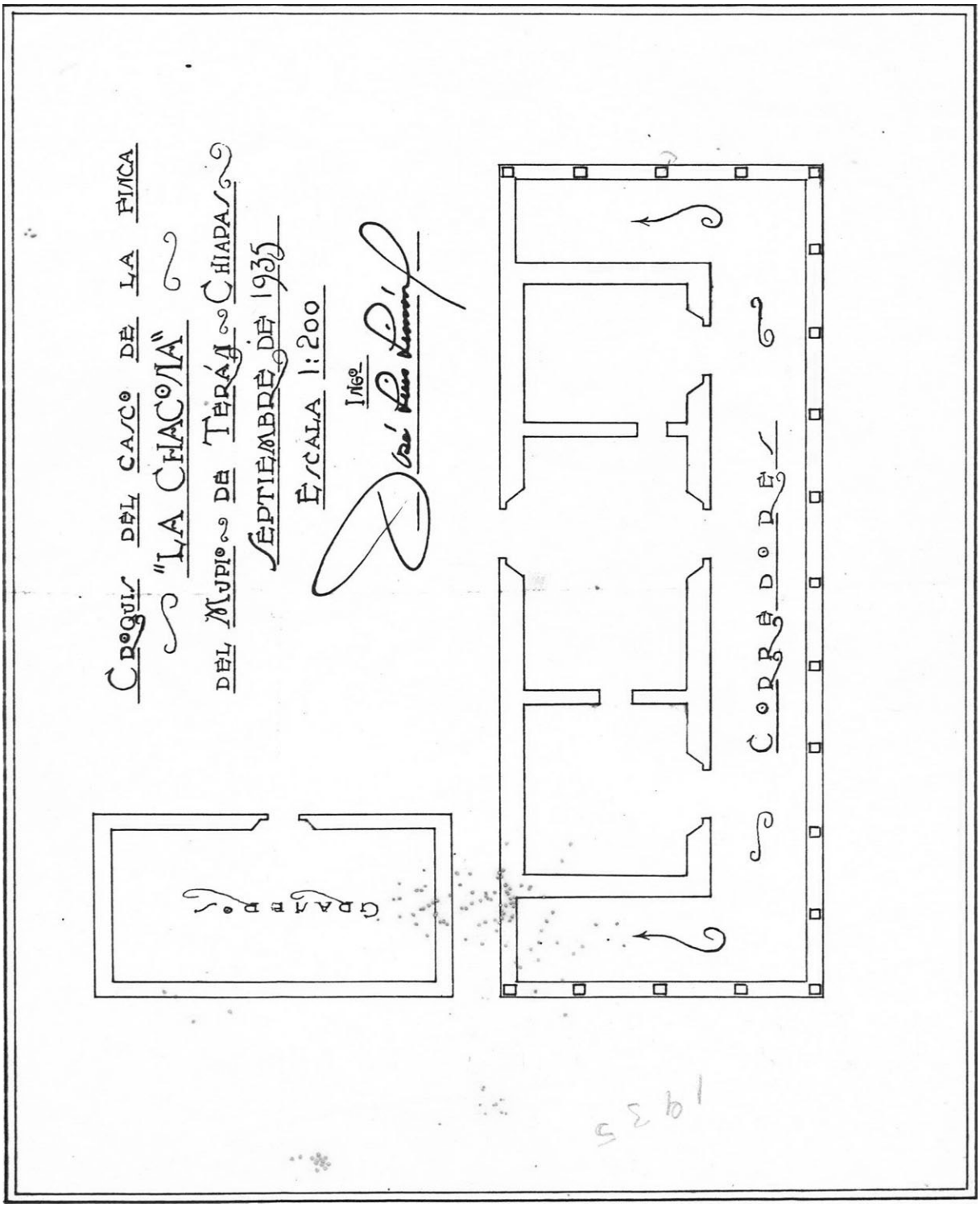
C.c.p. p. el C. Dir[illegible] de Educación Federa[illegible] Chiap s, Chis.

México,
CUMPLASE.
EL JEFE DEL DEPTO. ADMTVO.

Original para el Departamento Administrativo.
Minuta para acuse de recibo al Departamento que solicita.

2-X-81/-cc.-(935). h.

Orden de pago para adquirir el predio "La Chacona". 1934



Croquis de la finca "La Chacona". 1935

ACTA CONSTITUTIVA DE LA PRIMERA JUNTA QUE SE CELEBRA EN LA ESCUELA NORMAL RURAL DE MACTUMACTZA, CHIS., A LAS SIETE DE LA NOCHE DEL DIA QUINCE DE JULIO DEL AÑO DE MIL NOVECIENTOS CINCUENTA Y OCHO, BAJO LA PRESIDENCIA DEL C. PROFR. CECILIO LOPEZ TRUJILLO Y EL SR. FERNANDO MAYORGA AYUDANTE DE TALLER "D" DE LA ESCUELA? PARA ESTABLECER EN FORMA PROVISIONAL EL INTERNADO.

PRESENTES:

Los alumnos del primer Año de Secundaria: Abigail Zepeda Mendez, Juan Eduardo Martínez, Octavio Mayorga, Emir Estrada Arias, Guillermo Molina Ramos, Gilberto Hernandez Cruz, Ignacio Corona Hernandez, Rogelio Cámas Sánchez, José Humberto Corona, Rafael Muñoz Villalobos, Armando Quintanilla de la Hosa.

Alumnos del Segundo Año de Secundaria: Guadalupe Rico Baza, Jorge Esquinca Gurrusquieta, Romeo Arguello Torres.

Alumnos del Tercer Año de Secundaria: Armando Guillen Pinto, Acamapixtli Alvarado Gonzalez, Cuauhtémoc Flores Briones, Fernando Velásquez Martínez y Neyrot Camilo Gomez.

En la presente reunión se tomaron los siguientes acuerdos:

PRIMERO.-Establecer provisionalmente el internado, mientras con-to se hacen las gestiones necesarias para que la Di-rección General de Enseñanza Normal, de su aprobación ordene definitivamente y en forma oficial la creación del Internado.

SEGUNDO.-Se comisiona a la Sra. Amelia Palacios, lavandera de la Escuela, para que ocupando uno de los salones destinado para los talleres, organice el comedor provisional para la asistencia de los alumnos.

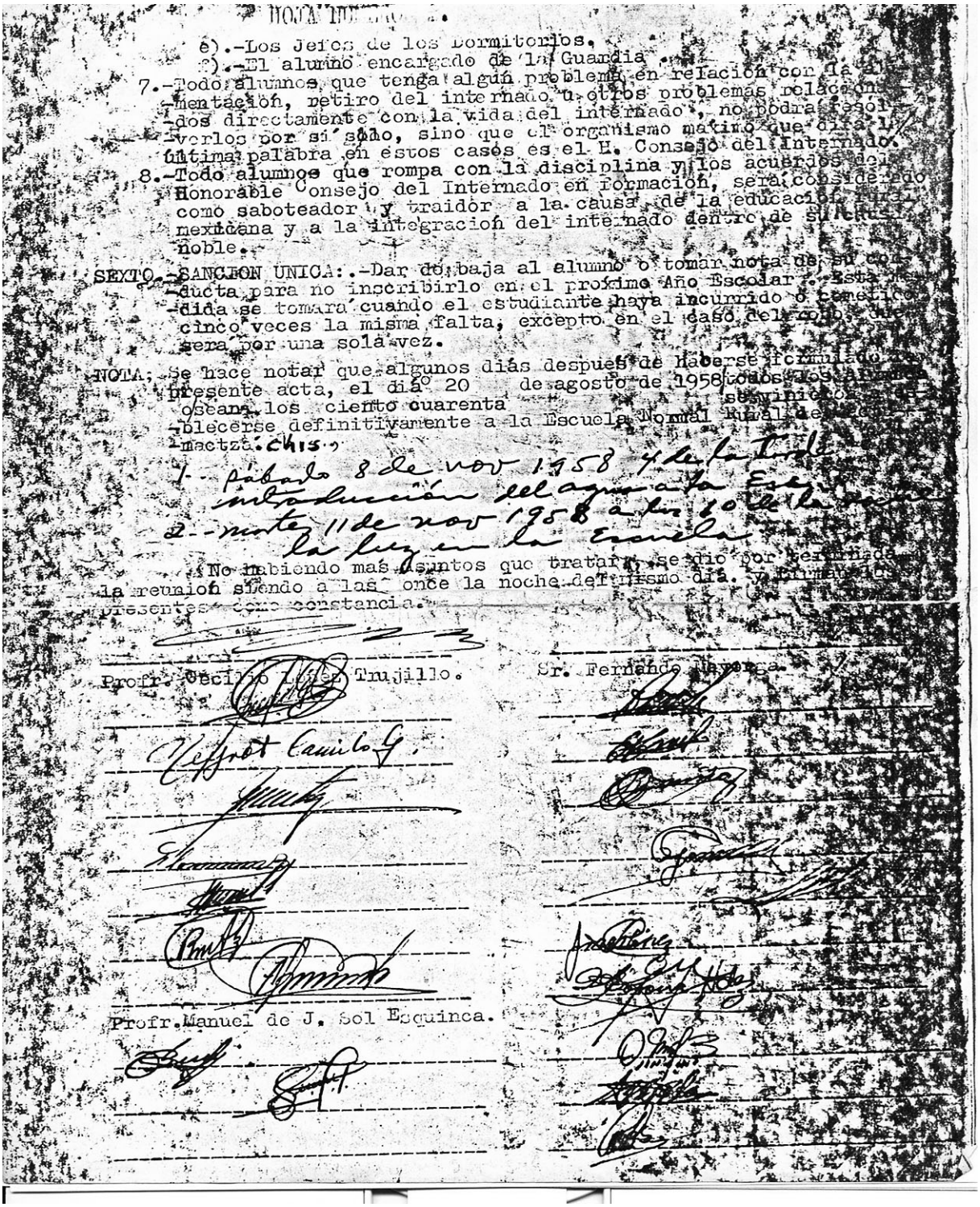
TERCERO.-Los m 19 alumnos antes mencionados, también ocuparan provisionalmente dos de los salones destinados para los talleres, en virtud de que aún no se construyen los dormitorios, en estos lugares se establecerán, los dormitorios anotados en la presente acta.

CUARTO.-Los alumnos se comprometen solemnemente a cuidar y conservar todos los bienes que constituyen el patrimonio de la Escuela, para dar mayor fuerza a sus demandas y porque consideran que esto es un deber sagrado para todo estudiante que quiera vivir en el internado.

QUINTO.-Los alumnos se comprometen solemnemente a demostrar en todo momento, el deseo, cariño y necesidad que tienen para establecer el internado, por lo que para conservar la disciplina y la buena marcha del inicio del internado formulan el siguiente Codigo Disciplinario, que será un poco severo, porque así lo requieren las circunstancias del momento, :

1.-Hacer la higiene de la Escuela y lugares donde se habita, por lo que las comisiones deberán cumplirse estrictamente.
2.-Conservar en buen estado los bienes de la Escuela.
3.-Queda extrictamente prohibido cualquier robo.
4.-La disciplina en la vida del internado, no será de tipo cuartelario, pero si debe ser lo mas perfecta posible.
5.-Respeto absoluto al Jefe de los Dormitorios, a los acuerdos que tome el H. Consejo del Internado y a los alumnos que se designe para hacer la Guardia durante el tiempo que se fije.
6.-Se formará el H. Consejo del Internado, con los siguientes organismos:
   a).-Comité Ejecutivo de la Soc. de Alumnos.
   b).-Comité Pro-Internado.
   c).-Comité de Honor y Justicia.
   d).-Algunos alumnos que se les dará nombramientos por escrito.

Acta constitutiva del internado de la ENRM. 1958



NOVA INTERNADO

e).-Los Jefes de los Dormitorios.

f).-El alumno encargado de la Guardia.

7.-Todo alumnos que tenga algún problema en relación con la alimentación, retiro del internado u otros problemas relacionados directamente con la vida del internado, no podrá resolverlos por sí solo, sino que el organismo matriz que dirá la última palabra en éstos casos es el H. Consejo del Internado.

8.-Todo alumnos que rompa con la disciplina y los acuerdos del Honorable Consejo del Internado en formación, será considerado como saboteador y traidor a la causa de la educación rural mexicana y a la integración del internado dentro de su estructura noble.

SEXTO.-SANCION UNICA:.-Dar de baja al alumno o tomar nota de su conducta para no inscribirlo en el próximo Año Escolar. Esta medida se tomará cuando el estudiante haya incurrido o cometido cinco veces la misma falta, excepto en el caso del robo, que será por una sola vez.

NOTA; Se hace notar que algunos días despues de haberse formulado la presente acta, el día 20 de agosto de 1958 todos los alumnos siguientes oscaron los ciento cuarenta [illegible] establecerse definitivamente a la Escuela Normal Rural de [illegible] Chiapas.

1.- Sábado 8 de nov 1958 y la Tarde introducción del agua a la Escuela
2.- Martes 11 de nov 1958 a las 10 de la mañana la luz en la Escuela

No habiendo más asuntos que tratar, se dio por terminada la reunión siendo a las once la noche del mismo día. y firmaron los presentes como constancia.

Profr. Cecilio López Trujillo.

Profr. Manuel de J. Sol Esquinca.

Sr. Fernando Navarga.

Acta constitutiva del internado de la ENRM. 1958