
Dossier: "Pedagogías insurgentes: sujetos, prácticas y territorios"

Entre desigualdad, criminalización y resistencia: la escuela como opción de vida de los normalistas rurales en el siglo XXI




Between inequality, criminalization, and resistance: school as a life option for rural normalistas in the 21st century

 **Mayra Elizabeth Álvarez León ***

Universidad Nacional Autónoma de México,
México
mayraelizabeth_alvarezleon@yahoo.com

 **Norma Georgina Gutiérrez Serrano ****

Universidad Nacional Autónoma de México,
México
georgtz@crim.unam.mx

 **Sergio Sarmiento Silva *****

Universidad Nacional Autónoma de México,
México
sergios@unam.mx

Revista IRICE
núm. 48, e1955 2025

Resumen: Las escuelas normales rurales fueron parte del proyecto gubernamental posrevolucionario en México, orientado a la educación de los campesinos en las zonas rurales. A más de 100 años de la fundación de estas instituciones se cuestiona de manera constante su pertinencia dentro del sistema educativo, lo que las ha llevado a enfrentar difíciles condiciones de permanencia, desde la infraestructura, los salarios docentes, la estabilidad académica y las condiciones de internado para los alumnos. Son comunes los conflictos de estas escuelas con los gobiernos estatales, quienes suelen retener los recursos federales asignados mediante el presupuesto nacional.

Ante esta situación, los alumnos mantienen una actitud de defensa de las normales rurales, de reciente alusión en diferentes documentos académicos. Nuestro interés es indagar sobre rasgos de la subjetividad de los normalistas que permitan comprender su elección y permanencia en este tipo de educación, a pesar de los grandes inconvenientes que enfrentan.

Notas de autor

* Maestra en Trabajo Social por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

** Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones educativas por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV). Investigadora Tit. C del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y profesora en los posgrados de Pedagogía, CPyS y Sostenibilidad de la UNAM.

*** Doctor en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor Investigador en el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina
ISSN-E: 2618-4052
Periodicidad: Frecuencia continua
revista@irice-conicet.gov.ar

Recepción: 22 mayo 2024
Aprobación: 30 septiembre 2024

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi48.1955>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/746/7465230009/>

Este artículo se divide en dos secciones: la primera aborda el estado de la investigación sobre el normalismo rural, donde se identifica un énfasis en las temáticas de desigualdad, criminalización y resistencia. La segunda presenta las primeras experiencias de campo durante tres visitas a las normales rurales Vasco de Quiroga y Mactumactzá, así como los intercambios realizados con sus estudiantes. Estos dos momentos iniciales de investigación permitieron la exploración de las motivaciones y percepciones estudiantiles, situándolas como formas de acción, expresión y resistencia frente a las desigualdades educativas y las situaciones de criminalización que se enfrentan de manera constante en estos recintos.

Palabras clave: educación normal, formación de profesores, educación rural, revisión documental.

Abstract: Rural teacher training colleges were part of the post-revolutionary government project in Mexico, aimed at educating peasants in rural areas. More than 100 years after these institutions were founded, their relevance within the education system is constantly being questioned, which has led them to face difficult conditions for their continued existence, from infrastructure, teacher salaries, academic stability, and boarding conditions for students. Conflicts between these schools and state governments are common, as the latter often withhold federal resources allocated through the national budget.

In light of this situation, students maintain an attitude of defense of rural teacher training colleges, as recently alluded to in various academic documents. Our interest is to investigate the subjective characteristics of teacher training students that allow us to understand their choice and permanence in this type of education, despite the great inconveniences they face.

This article is divided into two sections: the first addresses the state of research on rural teacher training, identifying an emphasis on the themes of inequality, criminalization, and resistance. The second presents the initial field experiences during three visits to the Vasco de Quiroga and Mactumactzá rural teacher training colleges, as well as the exchanges with their students. These two initial stages of research allowed us to explore the students' motivations and perceptions, situating them as forms of action, expression, and resistance in the face of educational inequalities and the situations of criminalization that they constantly face in these institutions.

Keywords: normal education, teacher training, rural education, documentary review.

Introducción

Con el interés de conocer las razones, experiencias y expresiones de los estudiantes de las escuelas normales rurales en la presente década del siglo XXI en México, se llevaron a cabo dos momentos iniciales de indagación. El presente texto constituye una reflexión analítica sobre dichos momentos, en los cuales se identificaron y retomaron categorías que sirvieron de apoyo para el trabajo de investigación del cual se desprende esta producción.

Este artículo se organiza en dos partes. La primera se basa en una revisión documental de diversas fuentes, que incluyen artículos de revistas científicas, libros, artículos periodísticos, tesis, memorias de congresos y libros, todos ellos relacionados a la formación docente en los últimos 20 años. Los documentos analizados provienen de múltiples orígenes editoriales, entre ellos: la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Colegio de México, el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), las Normales Rurales y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

De esta revisión resultó la identificación de enfoques y temas de estudio centrales abordados en la literatura reciente sobre estas escuelas, como la historia, la organización escolar, las políticas educativas y la situación/acción sociopolítica en estas instituciones. Asimismo, se identificó una segunda línea de análisis derivada de investigaciones centradas en tres conceptos o categorías circulantes: la desigualdad, la criminalización y la resistencia estudiantil. Estas categorías constituyen un eje central para indagar sobre la construcción identitaria de quienes ingresan y permanecen dentro de estos planteles.

Para la segunda parte de este artículo, tras haber reflexionado sobre la literatura del tema en los últimos 20 años, se realizaron visitas a dos escuelas normales rurales: la Normal Vasco de Quiroga, en Michoacán, y la Normal Mactumactzá, en Chiapas. En esta sección se pone el acento en las narraciones de los estudiantes: aquellas que resultaron de investigaciones previas sobre el tema, las que se generaron en las visitas y las que se expresaron en el muralismo de los recintos escolares. Todas ellas constituyen expresiones de la subjetividad estudiantil, de su autoasignación a las comunidades escolares de las que forman parte, así como de sus razones y sentires vinculados a la pertenencia al normalismo rural.

Fundación, expansión y abandono político de un proyecto educativo nacional

La educación rural en México fue parte central del proyecto educativo impulsado durante la conformación del Estado-nación surgido tras el movimiento revolucionario de 1910. El establecimiento de las escuelas normales rurales fue uno de los primeros pasos para la formación de maestros que atendieran este tipo de educación. A lo largo de más de dos siglos, las escuelas normales han sido las instituciones encargadas de formar docentes para la educación básica en México. De acuerdo con cada momento histórico y de las necesidades educativas de cada época, han surgido distintos tipos de escuelas normales.

El Estado tenía como objetivo educar a la población rural con el fin de transformar desde abajo la estructura agraria del país. Para ello, los maestros normalistas o maestros misioneros serían los encargados de llevar el conocimiento, el progreso y difundir la cultura en los lugares más apartados del territorio. En este marco, se crearon las escuelas normales rurales, con el propósito de preparar a los docentes que serían destinados a las zonas más alejadas. Rafael Ramírez argumentaba que México, al ser un país esencialmente rural, con cerca de las tres cuartas partes de su población en el campo, debía ofrecer una educación destinada a esa población que vivía en condiciones de pobreza y atraso (citado en Guevara, 1988). Así, se creó el programa de misiones culturales, que presentaba al maestro como un “misionero” que acudía a las zonas remotas a “civilizar, alfabetizar, integrar y a culturar” a la población indígena y rural, concepción que se transformó en 1934, cuando al maestro se le asignó el papel de líder social y político (Civera, 2008, p. 219).

La primera escuela normal rural se instauró en Tacámbaro, Michoacán, en 1922, con el nombre de Normal Regional de Tacámbaro. Entre 1920 y 1930, las normales rurales se expandieron por todo el territorio mexicano, adaptándose a las características de cada región.

Estos centros educativos cumplían con los objetivos de castellanizar, enseñar a leer, escribir y álgebra básica, así como otorgar una atención médico-higienista y contribuir al cumplimiento del programa político de repartición de tierras impulsado por la Reforma Agraria.^[1]

Las primeras normales se conocieron como Normales Regionales y fueron conformadas en paralelo con las Misiones Culturales,^[2] las Escuelas Centrales Agrícolas y la Casa del Pueblo. Posteriormente, estas instituciones pasaron a denominarse Escuelas Normales Rurales; todas ellas estuvieron bajo la dirección del gobierno federal, a través de la SEP.

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), las escuelas se fortalecieron. En 1934, a través de la reforma educativa del artículo

3° de la Constitución, se implementó la educación socialista en México, que concebía a esta como un instrumento para construir una sociedad más igualitaria. Este contexto generó las condiciones favorables para la fundación de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), conformada por normalistas rurales, la cual ha promovido, hasta la fecha, la constante movilización de estas escuelas. Para asegurar la existencia de estos recintos, se ha propuesto concientizar a cada generación de estudiantes y emprender tácticas de resistencia con la intención de “dar voz a los de abajo” (Padilla, 2022).

Con la llegada de Manuel Ávila Camacho a la presidencia de México (1940-1946), se reforma nuevamente la Constitución para eliminar la política de educación socialista. El ideario político de las normales pierde entonces el respaldo del discurso federal, lo que marca el inicio de una etapa en la que estas instituciones comienzan a resultar cada vez más incómodas para los gobiernos federal y estatales.

Como acciones específicas del creciente rechazo gubernamental hacia las normales, se les redujo el presupuesto de manera drástica y las 35 escuelas existentes fueron divididas en dos tipos: escuelas prácticas de agricultura y normales rurales. Para 1969, de las 29 normales que quedaban, algunas fueron cerradas y otras convertidas en secundarias técnicas agropecuarias. Así, desde la década de los años sesenta, la educación rural ha sufrido debilitamiento financiero, abandono, persecución e incluso violencia.

En las últimas tres décadas, con el predominio del modelo económico de libre mercado, la educación rural fue perdiendo vigencia y las normales rurales, legitimidad. Como consecuencia, se fue limitando el acceso a la educación para las comunidades rurales e indígenas. Como lo señala Coll (2015):

En los años noventa, al calor de las reformas salinistas y bajo el discurso de modernización, se hacía imprescindible acabar con estas reliquias de un pasado populista que ya no jugaban ningún papel; entonces la SEP comenzó a disponer el control y reducción de la matrícula y del presupuesto de manera sistemática. (p. 84)

El periodo salinista se caracterizó por “imponer proyectos recomendados por instancias internacionales (Banco Mundial, OCDE) que priorizaron la ‘calidad’ educativa, medible y evaluable mediante pruebas estandarizadas (...), lo que se buscó fue el desmantelamiento del sistema educativo público” (Torres, 2022, p. 113). Este proceso se inició con la reforma al plan de estudios de las normales en 1984,^[3] reforma asociada a un discurso que atribuía al magisterio la responsabilidad por la baja calidad educativa del país.

Para Torres (2022), el 6 de julio de 2008, cuando la Escuela Normal Rural Luis Villareal de El Mexe, Hidalgo^[4] cerró sus puertas,

se inició un proyecto político que buscaba eliminar las 16 normales que aún existían en el país.

En 2016, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) reportó que las normales activas del país se clasifican en: Escuelas Normales (surgidas en 1820), Normales Urbanas (1887), Escuelas Nacionales de Maestros (1887), Normales Rurales (1922), Normales Superiores (1924), Normales Indígenas (1928), Centros de Actualización del Magisterio (1940), Centros Regionales de Educación Normal (1960), Normales Experimentales (1979) y Normales Interculturales (2017).^[5]

Desigualdad, criminalización y resistencia: visiones sobre el normalismo rural

En la revisión de la literatura enmarcada en el contexto de esta investigación, la desigualdad, la resistencia y la criminalización emergen como referencias constantes, en relación estrecha con las difíciles condiciones que enfrentan las normales rurales y sus estudiantes. Una forma de entender tanto la permanencia de estas instituciones como la persistencia de sus alumnos es considerar el significado y sentido que adquieren como opción de vida (Civera, 2008) o, incluso, como única opción posible. Esta última interpretación se desprende de una publicación en la página oficial de Facebook de la FECSM –reconocida como tal por tratarse de una organización semiclandestina que mantiene bajo reserva la identidad de sus integrantes–, donde se exhibe una imagen con la leyenda: “La normal rural no es una opción, para muchos que han estudiado la normal rural fue la única opción” (FECSM 1935, 2023).

En línea con estas lecturas se retoman tres categorías analíticas que orientan la investigación: desigualdad, resistencia y criminalidad. Al mismo tiempo, se presta atención a la subjetividad de los estudiantes, particularmente a la manera en que asumen su carácter de normalistas, ya sea como una opción formativa o como proyecto de vida.

Algunos de los documentos revisados en el marco de la investigación de la que se desprende este trabajo fueron: *Normalistas de la montaña, antología de crónicas de estudiantes de la Normal de Tlapa de Comonfort* (Borja, 2016), “La presencia del normalismo en la historia contemporánea de nuestro país” (Ávila, 2017), *Nosotros tenemos identidad de maestros y corazón de labriegos: Identidad y resistencia en la Normal Rural de Tamatán, Tamaulipas, 1930-1969* (Flores, 2018), *Normalistas y maestros en el movimiento campesino y guerrillero de Chihuahua, 1960-1968* (García, 2012), “El normalismo rural mexicano y la ‘conjura comunista’ de los años sesenta. La

experiencia estudiantil de Cañada Honda, Aguascalientes” (Ortiz & Salvador, 2017), “Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación” (Díaz Barriga, 2021), “El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores” (Ramírez Rosales, 2010), *Procesos de formación, 2002-2011* (Ducoing & Fortoul, 2013) y *Entre la exclusión, la promesa y la violencia: los estudiantes normalistas rurales en México y la desaparición de los 43* (Civera, 2018). Todos ellos incluyen una revisión historiográfica de las normales y coinciden en tres ejes comunes: la desigualdad, la criminalización y la resistencia.

Las investigaciones que sustentan los trabajos mencionados pueden agruparse en torno a tres perspectivas: (a) estudios centrados en la historia de las escuelas normales, que recuperan los ideales de Narciso Bassols, quién consideró a las normales rurales como instituciones encargadas de llevar la educación a las áreas más alejadas del país, exaltando la vocación del maestro; (b) indagaciones que abordan su carácter de escuelas posrevolucionarias, comprometidas con el reparto agrario y herederas del proyecto socialista en defensa de un sistema educativo popular y nacionalista; (c) trabajos que exploran la participación de estas instituciones en movimientos sociales y políticos (Ver López, 2016; Ramírez, 2008; Torres, 2022). Esta última línea aborda múltiples temáticas como la identidad, la organización escolar y la influencia de las normales en la conformación del Estado mexicano. Por otro lado, existen estudios con cargas valorativas a priori, como los de Vaillant (2013) y Hernández (2023), que cuestionan la calidad y pertinencia de las normales rurales, en muchos casos evaluando sus resultados en términos técnicos y comparativos.

Además, uno de los eventos que ha reavivado el debate teórico sobre las normales rurales fue la desaparición forzada de los 43 normalistas de Ayotzinapa en 2014. Este hecho volvió a colocar en el centro de atención el estado crítico de estas instituciones y las precarias condiciones en las que estudian sus alumnos.

Categorías de análisis en referencia circulante

Dado que las categorías de desigualdad, criminalización y resistencia son recurrentes en los tres enfoques expuestos en el apartado anterior –ya sea en el análisis de la historia de la educación, la fundación de la FECSM o la vida cotidiana de los normalistas–, las hemos retomado como apoyo para orientar el estudio y la comprensión del contexto en el que actualmente operan las normales rurales, por lo que este texto se organiza con base en ellas.

Decidimos presentar los conceptos o categorías que organizan la revisión de la literatura como referentes circulantes y no como

conceptos estáticos (Latour, 2001). Es decir, las conceptualizaciones que aquí se presentan no buscan definir situaciones de manera rígida mediante un solo término; más bien, se comprenden como una cadena de traducciones y transformaciones, en la que cada paso anterior sirve de referente para el siguiente, y así sucesivamente. No hay una referencia única, sino trayectorias por las que ésta circula, entrelazando lo material y lo simbólico (Latour, 2001).

Las tres categorías están interrelacionadas y se reflejan en la participación de los estudiantes de las normales rurales en movimientos sociales. A lo largo de sus luchas, demandas y activismo las posturas de estos estudiantes se han caracterizado por un proselitismo de izquierda, asociado con reconocidos actores sociales de la historia reciente de México, como Lucio Cabañas y Genaro Vázquez –ambos egresados de la Escuela Normal de Ayotzinapa–, quienes fueron líderes de movimientos armados en la década de los años setenta.

En las últimas décadas del siglo XX surgieron otros luchadores sociales como Pablo Gómez, médico y profesor normalista; Arturo Gámiz, un joven maestro que participó en la guerrilla rural; Othón Salazar, dirigente del Club Estudiantil Normalista de la Juventud Comunista y Misael Núñez Acosta, dirigente del movimiento magisterial del Valle de México, quien fue asesinado en 1981. La visibilidad de estos actores ha contribuido a la percepción de las escuelas normales rurales como “semilleros de guerrilleros” o “kínderes bolcheviques” (Balladares 2015).

A continuación, desarrollaremos en detalle cada una de las categorías previamente identificadas.

Desigualdad

Según Latapí (1983), la desigualdad se refiere a la distribución diferenciada de los bienes entre la población, lo cual depende de lo que cada sociedad considera normal en un contexto determinado. En la literatura revisada, se destaca que las escuelas normales han tenido como misión combatir las desigualdades sociales a través de la educación.

La mayoría de los estudios sobre las normales rurales retoma la historia de estas escuelas y su relación política con el Estado. Se las aborda como una de las huellas dejadas por la Revolución Mexicana en su lucha contra las desigualdades, y como instituciones que contribuyeron a que la educación dejara de ser un privilegio para convertirse en un derecho.

Civera (2008, 2013), Arteaga y Camargo (2014), Padilla (2009) y Álvarez (2005) explican cómo el movimiento revolucionario mexicano y la desigualdad social del país influyeron directamente en

la conformación de la educación rural. En las primeras décadas del siglo XX, la mayoría de la población mexicana vivía en zonas rurales y era analfabeta; en ese contexto, la educación normal rural representó una oportunidad de acceso a la educación para personas en situación de pobreza, indígenas y campesinas.

La organización de las escuelas como internados y la existencia de becas atrajeron a niños que no contaban con la edad ni con los estudios previos requeridos por la SEP. Sin embargo, ante los escasos lineamientos con los que comenzaron a operar las normales rurales, algunos de estos niños fueron aceptados (Álvarez, 2005). Las escuelas también gestionaban la provisión de ropa y calzado para los internados. De este modo, según Meza (2022), las normales rurales se erigieron como espacios educativos que generaron oportunidades para superar la pobreza generacional.

Padilla (2022) enfatiza las profundas desigualdades que enfrentaron las mujeres en las comunidades campesinas de México durante el siglo XX, y cómo las normales rurales representaron para ellas una vía de acceso a una carrera profesional, la independencia económica a través del trabajo y la oportunidad de encontrar y ejercer su propia voz.

Desde la creación de la primera normal rural se permitió que las mujeres estudiaran para ser maestras; sin embargo, ellas no formaban parte de los internados, sino que se hospedaban en los poblados, ya fuera con compañeras de la normal o con familias que apoyaban el proyecto educativo. Para las mujeres, ser maestras se asociaba con actividades de cuidado, y no con el rol de líderes comunitarios, como en el caso de los hombres. Galván (2006) describe que el perfil de la “maestra ideal” incluía ser “señorita” y reunir cualidades como la sumisión, la obediencia, el compromiso con la educación moderna y el afecto hacia sus alumnas, a quienes debía ayudar.

En esta línea de investigación, es fundamental reconocer el aporte de López (2001), Padilla (2022) y Street (2017), quienes han abierto espacios de diálogo sobre las experiencias y condiciones de vida de las maestras normalistas. Estas investigaciones abordan el género como una construcción simbólica y como un elemento constitutivo de las relaciones sociales, basado en las diferencias que distinguen a los sexos (Conway et al., 2013; Galván, 2006).

Según Civera (2008), las opciones educativas para la población campesina eran muy pocas o estaban alejadas. En 1928, existían en el país 16.701 escuelas primarias, 86 secundarias y 127 escuelas superiores, y la mayoría se encontraban en centros urbanos. Así, las normales se convirtieron en una fuente de oportunidades de vida y de ascenso social para la población rural, o como señala Street (2017), las escuelas normales fueron la manera de sacar a los pobres de la pobreza, una herencia de la Revolución y de la Constitución de 1917.

Erazo (2020) y Álvarez (2005) señalan que la educación normal, en la actualidad, representa una oportunidad para contrarrestar la desigualdad educativa, ya que estudiar en la educación superior es un privilegio, aunque debería ser un derecho.

En aras de poder alcanzar esa educación universal, emerge la necesidad de una educación “igualadora de las desigualdades” (...). Es decir, impulsar políticas que coadyuven a desvanecer las desigualdades que existen entre aquellos que cuentan con los recursos tanto económicos como intelectuales. (Erazo, 2020, p. 12)

Las desigualdades que vivieron los normalistas rurales no solo se manifestaron en el proceso de ingreso a la educación superior. A medida que estos avanzaron en su formación, se enfrentaron a mayores desigualdades, incluso al ejercer su profesión, como lo muestra Erazo (2020), quien menciona una desregularización salarial que dejó a los maestros rurales con salarios más precarios que los de sus pares urbanos.

Tales desigualdades siguen contribuyendo a que las normales mantengan el discurso político y educativo de la Revolución Mexicana, formando parte de los movimientos sociales del México contemporáneo.

Las investigaciones revisadas presentan las condiciones de campesinos, indígenas y de mujeres en los primeros años de las escuelas normales, y cómo estas últimas se convirtieron en una forma de combatir las desigualdades. Según expresan los propios alumnos “la conquista más grande fue que la normal se llenara de hijos de campesinos”.

Además, permiten observar que las desigualdades educativas en las que están inmersas las escuelas normales rurales presentan una gran paradoja relacionada con el sistema educativo nacional: por un lado, son concebidas con la intención de superar las desigualdades y logran contribuir significativamente a este propósito; pero, por otro lado, reproducen desigualdades al interior de las escuelas, tanto en los procesos de ingreso, como en la permanencia y el egreso.

Criminalización

Murillo (2004) y Córtez (2008), destacan la creciente criminalización de los movimientos sociales y los actos de protesta en América Latina. De acuerdo con Murillo (2004), la criminalización consiste en llevar los conflictos sociales a la arena judicial, encarcelar a los integrantes de los movimientos y obligarlos a enfrentar largos y diversos procesos penales. La criminalización ha sido particularmente relevante en el caso de los movimientos en defensa de derechos económicos y sociales asociados a las normales rurales.

Torres (2022) indica que la política educativa oficial del normalismo rural es heredera de un proyecto histórico que actualmente se encuentra entre políticas de desprestigio, criminalización y ahogamiento. Siguiendo los aportes de Scott (2000), los grupos de poder y las élites dominantes utilizan técnicas como la estigmatización, calificando y denominando delincuentes a los rebeldes para desviar la atención de sus demandas políticas. Esta situación ha sido vivida por las escuelas normales rurales, y se evidencia en campañas sistemáticas de desprestigio, abusos policiales, irrupciones del ejército en los internados, detenciones arbitrarias y amenazas constantes a estudiantes por parte de los gobiernos federal y estatales (Torres, 2022).

Coll (2015) documenta que, desde mediados de los años sesenta, las normales rurales fueron acusadas de ser semilleros de guerrilleros, lo que ha dado lugar a una permanente embestida contra las 17 normales rurales que aún sobreviven; un ataque organizado y compartido por autoridades e instituciones gubernamentales de diversos niveles.

Este escenario demuestra que, en pleno siglo XXI, el ensañamiento del Estado mexicano contra las normales rurales persiste con la misma fuerza: no hay gobierno estatal que no haya intentado lograr la desaparición de estas instituciones mediante todo tipo de medidas (Coll, 2015). Situación que también había sido señalada por Ramírez (2008), quien menciona que los normalistas rurales son configurados como sujetos sociales estigmatizados y criminalizados desde el Estado.

La construcción de un imaginario negativo sobre las normales rurales y sus estudiantes puede observarse en las palabras de estos últimos:

A veces las personas piensan que somos unos vagos que no tienen nada que hacer, nos insultan, nos dicen que nos pongamos a trabajar cuando bien saben cómo está la situación en el servicio docente. (Tapia citado en Borja, 2016, p. 70)

Para la misma sociedad somos mal vistos, somos reprimidos por el gobierno, pero a pesar de eso salimos adelante porque somos la esperanza para una mejor educación. (Bruno citado en Borja, 2016, p. 153)

Muchos amigos desertaron de la normal (...) aguantando críticas de la sociedad como cuando debías soportar que te dijeran: flojos, pónganse a trabajar, precisamente por eso que hacen los desaparecen, su deber es estar en las aulas escuchando y obedeciendo lo que diga papá Gobierno, ¿por qué luchan y se sienten unos Ches Guevaras? Sus compañeros ya están muertos, ¿Qué más pueden hacer? Dedíquense al estudio, la lucha no deja nada bueno. (López citado en Borja, 2016, p. 114)

Estos testimonios permiten observar cómo se ha internalizado un imaginario social negativo sobre las normales rurales en sus propios

estudiantes. Según Padilla (2009), esta percepción se debe en gran parte a la influencia de los medios de comunicación, que rara vez cubren las luchas de los normalistas rurales y, cuando lo hacen, recurren a una narrativa que los representa como “estudiantes revoltosos”, “jóvenes holgazanes” e “instituciones anticuadas”. Los medios tienden a mostrar únicamente acciones como bloqueos de carreteras, colectas y secuestros de autobuses, dejando de lado el contexto y las razones detrás de estos actos. Esta situación influye en la construcción de una imagen del normalismo centrada en el conflicto y la descontextualización, proyectando una visión sesgada que el gobierno utiliza como argumento para desprestigiar o cerrar estas instituciones (Padilla, 2009).

Además, la herencia socialista, el surgimiento de líderes sociales y la participación de los estudiantes en el movimiento estudiantil de 1968 condujeron a que las normales rurales sufrieran marginación en la política educativa (Díaz Barriga, 2021).

Díaz Barriga (2021) señala que la imagen social de los estudiantes y de las instituciones ha sufrido un deterioro tan grande que diversos grupos (empresarios, políticos, padres de familia, investigadores educativos y representantes de organismos internacionales) han exigido cambios en la formación inicial de los docentes, llegando incluso a recomendar reglas más estrictas sobre los mecanismos de ingreso y permanencia. Por su parte, Rojas (2017) muestra cómo las escuelas normales han llegado a ser consideradas obsoletas, aunque se continúa justificando su existencia debido a la persistente desigualdad social y la pobreza en los entornos rurales marginados que atienden.

Según Rangel Hernández (2023), las normales rurales pasaron a ser vistas como una anomalía en el contexto de un mundo globalizado y de un Estado neoliberal que las condenó a la extinción. Esta política educativa se sitúa en el marco del abandono de las políticas de protección al campo, el despojo de territorios de las poblaciones campesinas y la implementación de políticas multiculturales funcionales de los grandes actores económicos. De este modo, la educación dejó de responder a las necesidades de las comunidades para ajustarse a las evaluaciones estandarizadas (Galván, 2006).

Después de ser consideradas la herencia de la Revolución, con la llegada de Ávila Camacho a la presidencia (1940-1946), las normales comenzaron a perder relevancia. Durante su mandato, se redujo drásticamente su presupuesto, se cerraron algunos planteles y se optó por la desaparición de las Regionales Campesinas, además de formar por separado las Escuelas Prácticas Agrícolas de las Normales Rurales. Asimismo, se implementó la separación por género en los internados, convirtiéndolos en espacios unisexuales, lo que marcó un cambio significativo en la organización de estas instituciones.

En el Compromiso social por la calidad de la educación del presidente Fox (México, 2002) y en la Alianza por la calidad de la educación firmada por Calderón (SEP et al., 2008), las normales rurales no encajaban. Así lo evidencia la postura de Elba Ester Gordillo, entonces presidenta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), quien propuso a Calderón desaparecer las normales públicas del país, argumentando que carecían de viabilidad histórica y pertinencia académica. Sin embargo, ante la defensa de sus estudiantes, estas han prevalecido bajo la premisa: “mientras la pobreza exista las normales rurales tendrán razón de ser” (Poy, 2022).

Resistencia

Ligado al concepto anterior, se retoma la categoría de resistencia, que permite resaltar la existencia de un juego de poder y dominación. Melucci (1999) describe dos tipos de resistencia: la resistencia abierta y pública, y la de bajo perfil. La primera se manifiesta a través de acciones colectivas y es considerada el resultado de intenciones, recursos y límites, con una orientación construida por medio de relaciones sociales dentro de un sistema de oportunidades y restricciones. La resistencia de bajo perfil ocurre mediante gestos o palabras que permiten a los oprimidos expresar su inconformidad sin exponerse directamente; es la forma en que los desvalidos insinúan sus críticas, al tiempo que se protegen en el anonimato.

En esta línea, la resistencia busca reparar, en cierto grado, el sentimiento de agravio, que se reafirma mediante el acto colectivo. La elección de la resistencia abierta no elimina la posibilidad de practicar la de bajo perfil (Hernández, 2015). En el contexto de las normales rurales, ambas formas de resistencia son visibles y están profundamente ligadas a la historia de los movimientos estudiantiles.

Street (2017) subraya que la represión genera resistencia, la cual resulta ser la mejor escuela para aprender. En su obra narra la vida de la maestra Celia, estudiante y posteriormente profesora de la escuela Normal de Tiripetío, a quien identifica con un discurso impregnado de simbolismos del pensamiento socialista y un alto nivel de compromiso social con el pueblo mexicano. Describe cómo las normales se volvieron peligrosas para un Estado que reniega de sus compromisos revolucionarios, debido a maestros que construyeron espacios de convivencia con los campesinos.

En las escuelas normales rurales, la resistencia ha sido históricamente percibida como sinónimo de lucha social. Esta lucha se inscribe en una tradición vinculada a los orígenes mismos de las normales y a su vínculo con el proyecto revolucionario (Padilla, 2009). Los estudiantes han sido sensibles ante los problemas sociales, debido a su contexto de origen y al trabajo de los comités

estudiantiles, que se han encargado de enseñar y “adoctrinar” a los alumnos de nuevo ingreso.

Evitar el cierre de las escuelas ha sido una de las principales batallas de los estudiantes, como sucedió el 15 de octubre de 2012 en la Normal de Tiripetío, cuando cerca de 3.000 elementos policiacos rodearon la institución y, alrededor de las tres de la mañana, ingresaron derribando uno de los muros con un camión blindado. Tras una larga lucha entre estudiantes y policías, que incluyó palos, bombas molotov y balas de salva, la escuela quedó en poder de la policía, con la intención de demolerla y cerrar la institución. Sin embargo, la indignación de la población, de los padres de familia, de los profesores, el paro indefinido del magisterio y el apoyo de estudiantes de otras normales y universidades –quienes realizaron un plantón fuera de la escuela– permitieron que los alumnos recuperaran el edificio y lograran la liberación de 176 alumnos que habían sido detenidos (“Por esta razón los normalistas salen”, 2024).

Coll (2015) describe los movimientos de resistencia estudiantil ante diversos intentos de cierre de normales rurales. Algunos casos destacados son: la represión en el Mexe (Hidalgo) en 1994; el desalojo de las escuelas de Tiripetío y Arteaga (Michoacán) en 2012; y la movilización de los estudiantes de Tenería (Estado de México) en 2007, quienes protestaron ante el entonces gobernador Enrique Peña Nieto por cancelar la matrícula de ingreso en 18 de las 36 normales del Estado de México.

Otros ejemplos incluyen el caso de la Normal de Mactumactzá (Chiapas), donde en 2003 cerca de 2.000 policías desalojaron a los estudiantes, y en 2021 hubo un enfrentamiento con la policía debido a la exigencia de un examen presencial para el proceso de admisión. Asimismo, destaca el lamentable caso de la Normal de Ayotzinapa (Guerrero), que sufrió constantes ataques y hostigamientos desde 1960 hasta la desaparición forzada de 43 estudiantes normalistas en 2014. Rojas (2017) analiza las prácticas sociales y políticas del movimiento estudiantil de la Normal Rural de Atequiza, un movimiento que ha hecho frente a la represión del Estado y ha logrado evitar su cierre, amenaza que ha persistido durante los últimos setenta años, bajo la acusación de ser obsoleta y generadora de guerrilleros.

La historia de las instituciones ha llevado a que los alumnos hereden un discurso que destaca la defensa de sus escuelas y del derecho a la educación para los campesinos, como se puede distinguir en las expresiones que recupera Borja (2016) de los estudiantes de la montaña:

Esto hacía que por mi cabeza pasara la ilusión de que algún día, la revolución armada llegará a nuestras manos y cambiáramos el rumbo de la historia de nuestro país, teniendo como bandera las frases “sino hay justicia para el pueblo que no haya paz para el gobierno ¡Patria o Muerte!”. (López citado en Borja, 2016, p. 72)

En las narraciones que despliega la obra de Borja (2016) sobre los normalistas de Tlapa de Comonfort (Guerrero), a quienes llama “normalistas de la montaña”, es posible identificar las categorías de desigualdad, criminalización y resistencia. Primero, presenta a los jóvenes normalistas y las condiciones precarias en las que viven. Luego, los propios alumnos se describen como rebeldes, en resistencia contra un gobierno elitista, y reconocen que a menudo se les considera jóvenes oportunistas, más involucrados en la política que en sus estudios.

Por vivir en condiciones a veces sumamente precarias y por las grandes dificultades que teníamos para obtener mejoras materiales, éramos rebeldes y muy sensibles ante la problemática social (...). Nunca estuve en contra de lo que realizamos porque si luchamos por algo es porque lo merecemos, muchas veces estuvimos en peligro durante los boteos en las carreteras, en las marchas cuando la policía atacaba a los participantes, pero todo eso no ha detenido la lucha de la escuela. (...). A veces hay personas que piensan que somos unos vagos que no tienen nada que hacer, nos insultan, dicen que nos pongamos a trabajar cuando bien saben cómo está la situación en el servicio docente –sin plazas– o sólo hay para los que tienen un poder en la política (...) y la lata de espray nunca hizo falta en mi mochila para expresar vivamente lo que sentía y siento por nuestros gobernantes. Esto hacía que por mi cabeza pasara la ilusión de que algún día la revolución armada llegara a nuestras manos y cambiáramos el rumbo de la historia de nuestro país, teniendo como bandera las frases: si no hay justicia para el pueblo que no haya paz para para el gobierno (...). Las normales rurales aparecen como suspendidas en el tiempo, enredadas en las disputas entre un gobierno visto como modernizador y elitista que da la espalda a las capas populares, y los estudiantes vistos como jóvenes oportunistas más involucrados en la política que en sus estudios (López citado en Borja, 2016, pp. 55-78).

Las investigaciones que organizamos en esta línea recogen experiencias que permiten observar cómo los estudiantes han desarrollado y adquirido formas o estrategias de resistencia, entre ellas huelgas y protestas para exigir demandas económicas y hacer frente a las reformas. Según Flores (2018), los dominados utilizan armas simbólicas de resistencia para enfrentar las relaciones de desigualdad frente al poder, creando formas de evitar la represión.

Experiencia de alumnos normalistas rurales

Dentro de las investigaciones realizadas durante los últimos 20 años, Solares (2016) cuestiona:

¿Por qué precisamente en estas circunstancias en las que la educación pública y la imagen del magisterio está tan devaluada e, incluso, criminalizada ante los ojos de la sociedad y de los gobiernos? ¿Por qué hay jóvenes que deciden ser maestras y maestros? Tal vez porque desde que eran pequeños soñaban con esa profesión o porque ingenuamente pensaron que ser maestra era el oficio más sencillo del mundo, (...). O posiblemente la razón fue que no quedó de otra, porque estudiar en otra carrera era muy caro y, pues, “aunque sea de maestro”. (p. 13)

En atención a estas inquietudes, entre los años 2022 y 2023 se realizaron visitas a dos normales rurales para conocer la experiencia de estudiantes que en la actualidad decidieron matricularse en ellas: la Normal Vasco de Quiroga y la normal de Mactumactzá.

Las visitas permitieron un acercamiento con los estudiantes, quienes compartieron sus motivaciones y autopercepciones como normalistas rurales. Entre los aspectos destacados se encuentran las condiciones contextuales y económicas que enfrentan, la distancia entre las escuelas de educación superior y sus comunidades, y la situación económica que limita su acceso a estudiar una licenciatura en otro contexto. Por consiguiente, la normal rural representa para ellos una oportunidad de estudio y movilidad hacia otras ciudades, así como la solución para el alojamiento y la alimentación durante su formación.

Como lo expresan estudiantes de las normales de Mactumactzá (Chiapas) y Tiripetío (Michoacán):

No es que yo haya decidido ser maestra, sino que la situación económica no me permitía estudiar en otra escuela, aparte que esta escuela daba una beca y por eso pude estudiar. No había pensado en estudiar porque no tenía esa posibilidad de seguir estudiando, quizá nomás trabajar, quizá sí se me llegó a pasar estudiar en México [haciendo referencia a la ciudad de México], pero solo pasó por mi cabeza y no es algo en lo que pensara, no había esa posibilidad. (entrevista 1 en normal de Mactumactzá, Chiapas)

Mis papás no contaban con recursos para que yo pudiese estudiar en otra escuela. (entrevista 2 en normal de Mactumactzá, Chiapas)

Así, las condiciones de las normales rurales han permitido que familias enteras accedan a la formación superior. Los alumnos que ingresan suelen tener familiares (hermanos mayores, tíos o padres) o amigos que ya estudiaron en alguna escuela normal y que los motivaron, compartieron sus experiencias y los acompañaron en el ingreso a la institución. Es el caso, por ejemplo, de un alumno de Chiapas que vivía a seis horas de la escuela; nunca había realizado un viaje tan largo e incluso no sabía cómo llegar a la normal, pero fue su hermano quien le informó sobre el proceso y lo acompañó.

En Michoacán sucede algo similar: en las comunidades aledañas a Tiripetío hay varios egresados de la normal, y “ya hay tradición en mi familia de ser maestro” (entrevista 2 en normal de Tiripetío, Michoacán). Son ellos quienes recomiendan la escuela o incluso llevan a sus familiares a inscribirse: “mi hermano mayor me trajo casi a la fuerza y yo sabía que si no venía no iba a poder estudiar otra cosa” (entrevista 2 en normal de Tiripetío, Michoacán).

Las características de las normales rurales han generado un amor y defensa por estas escuelas por parte de sus estudiantes:

Al estar aquí a veces dan ganas de regresarse a la casa de uno, pero es agradable estudiar aquí, siempre he defendido la escuela porque gracias a ella puedo estudiar. (entrevista 1 en normal de Mactumactzá, Chiapas)

La escuela me dio la oportunidad de conocer a mis amigos, nos da todo y también te hace pensar en lo que no valorábamos, te enseña a valorar más, te hace ver la vida de forma diferente (...). Hasta que uno llega aquí se da cuenta de la verdad y ves lo que es la lucha. (entrevista 1 en normal de Mactumactzá, Chiapas)

Las experiencias que va dejando el estudiar aquí, por ejemplo, viajar a rite y que no llevas ni un peso en la bolsa, pero no hay quien te deje sin un taco, saben las personas que somos normalistas rurales y somos de escasos recursos y siempre hay alguien que te apoye. (entrevista 1 en normal de Tiripetío, Michoacán)

Tuve la oportunidad de conocer otros estados que no habría conocido si no hubiese estudiado aquí. (entrevista 1 en normal de Mactumactzá, Chiapas)

Incluso, las normales rurales se han convertido en un espacio temporal donde encontrar estabilidad transitoria, como lo expresó el médico de una de las instituciones: “Aquí me llegó una niña pesando menos de 45 kilos, para sus papás fue una bendición que hubiese quedado aquí, ya que es una boca menos que alimentar para su familia” (entrevista médico escolar, Mactumactzá, Chiapas).

Así, aunque estudiar para maestros no haya sido parte de sus sueños iniciales, ingresar a estas escuelas les brinda la oportunidad de contar con un espacio donde dormir, tres comidas al día, la posibilidad de viajar y conocer otros estados al visitar otras normales rurales o hacer prácticas de campo, y, al final de su formación, poder contar con una profesión que para muchas familias representa prestigio y la oportunidad de tener un salario fijo, lo cual implica una seguridad económica.

En la actualidad, las normales rurales mantienen los objetivos con los que fueron creadas hace más de 100 años, a pesar de las políticas oficiales de las últimas décadas. Proporcionar educación superior a jóvenes de zonas rurales con bajos recursos sigue siendo una prioridad; por ello, en el proceso de ingreso se realiza un estudio

socioeconómico y, en algunas normales, desde hace décadas se solicita una carta de origen campesino o una carta de pobreza firmada por las autoridades de la comunidad a la que pertenece el aspirante. La organización escolar también continúa guiándose por cinco ejes que organizan las prácticas normalistas: el académico, el cultural, el deportivo, el político y el productivo. Los ejes productivo y político son los que distinguen a las normales rurales de las que no lo son, tanto en la definición institucional como en la administración y organización de la vida escolar.

Respecto a la identidad de los estudiantes que ingresan a las normales, sus percepciones e idearios políticos, las visitas a las escuelas permitieron, además de los diálogos con algunos de ellos, la observación de murales escolares e incluso la participación en la realización de uno de ellos en la Escuela Normal de Tiripetío.

En estos murales se encuentran frases como la siguiente: “La conquista más grande fue que la normal se llenara de campesinos”, acompañadas de una variedad de representaciones del campo mexicano, así como de campesinos e indígenas.

Un gran número de murales retrata a jóvenes con paliacates cubriéndoles los rostros, lanzando fuego o portando símbolos de lucha. Algunos incluyen cráneos al fondo de las imágenes, que representan a quienes han muerto en la pelea. Otros contienen frases como “Somos la digna rebeldía” y “Normales rurales en resistencia. Juntos en la lucha”, acompañadas de imágenes de activistas y símbolos sociales, o de jóvenes en acción siendo atacados por la policía.

La percepción e identidad de los estudiantes se expresan en el muralismo de las normales rurales, donde reaparece una narrativa sobre la desigualdad, la criminalización y la resistencia.

Discusión y conclusiones

La revisión documental sobre las escuelas normales rurales, junto con la reflexión derivada de la visita a dos de estas instituciones, permitió identificar que las investigaciones sobre el tema siguen principalmente una línea histórica, en la que destacan el trabajo de autores como Francisco Larroyo y Alicia Civera, siendo esta última la más citada.

Además, existe una abundante producción académica sobre los movimientos políticos y sociales que narran la opresión sufrida por las normales rurales. Estas investigaciones se enfocan ya sea en una institución y un período histórico específico, o bien abarcan las luchas conjuntas de diversas normales rurales y de la FECSM. En esta línea, Tanalís Padilla ha dado visibilidad a los constantes movimientos sociales y políticos de las normales rurales mediante sus frecuentes contribuciones al periódico *La Jornada*.

Por otro lado, los estudios biográficos y autobiográficos en los que se analizan los procesos de construcción social de la identidad y la configuración social, política y pedagógica de los normalistas rurales, han cobrado relevancia en los últimos años.

Se observó que el incremento en la investigación sobre normales rurales responde a sucesos históricos como las Reformas Educativas y la desaparición forzada de los 43 normalistas de Ayotzinapa en 2014. Estos hechos han propiciado la apertura de espacios para la discusión de los problemas que enfrentan las instituciones formadoras de maestros rurales, tales como conversatorios, encuentros académicos y mesas de investigación en congresos.

Las normales rurales en el país constituyeron un proyecto de pertinencia social para poblaciones en situación de alta marginación, con las que se intentó combatir las desigualdades en el acceso a la educación. Sin embargo, a medida que estas instituciones perdieron relevancia política, sus estudiantes comenzaron a ser criminalizados mediante una campaña sistemática de desprestigio centrada en el conflicto y los movimientos sociales.

A pesar de este contexto adverso, las escuelas normales rurales han mantenido prácticas pedagógicas heredadas de la educación posrevolucionaria, lo que ha conducido a crear una consciencia histórica que impulsa a los estudiantes a continuar luchando y resistiendo con los mismos ideales que defendieron las normales que han desaparecido, como la Normal Rural de Tamatán, cuya consigna proclamaba: “Los alumnos rurales luchan unidos por una sola causa: el engrandecimiento de nuestra patria”, lo que refleja este espíritu de unidad y resistencia.

Por ello, consideramos pertinente retomar las categorías de referencia circulantes –desigualdad, criminalización y resistencia– para organizar la revisión documental. Estos conceptos son recurrentes en las investigaciones sobre el tema y también emergen en las narraciones de las experiencias de los estudiantes y en los murales de las escuelas visitadas.

Además, dichas categorías se pueden vincular a la conformación de la identidad, entendida como “procesos subjetivos (y frecuentemente autoreflexivos) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados o relativamente estables en el tiempo” (Giménez, 2010, p. 4). La identidad, según Giménez (2010), resulta de cómo nos vemos y cómo nos ven los demás, en particular aquellos que, desde una posición dominante, se conceden el poder de otorgar reconocimientos legítimos. En el contexto de desigualdad, la criminalización con la que han sido tratados los normalistas rurales y la historia de resistencia de estas escuelas han influido en los textos de los murales y en sus propias

narraciones sobre qué significa ser un normalista rural en la actualidad.

Las narraciones de estudiantes plasmadas en las obras de distintos autores, aquellas que se compartieron en las visitas a las dos normales y las que contienen las imágenes de los murales, son expresión de la subjetividad de los estudiantes y de su autoasignación a las comunidades escolares de las que forman parte.

La decisión de elegir y permanecer en este tipo de educación, a pesar de los grandes inconvenientes que enfrentan, responde a diversas razones. Entre ellas destacan las oportunidades de acceso a la educación superior, la continuidad de una tradición familiar en la docencia, las condiciones particulares de las escuelas normales, que ofrecen internado y becas, y sobre todo el acceso a una opción de vida alternativa para las condiciones de alta marginalidad que enfrentan las poblaciones rurales.

No obstante, la pérdida de vigencia y relevancia que han tenido estas instituciones para la política oficial de los años recientes y frente al modelo económico dominante de libre mercado, las normales rurales han logrado mantenerse, a pesar de su continua deslegitimación, el desmantelamiento presupuestario e incluso la criminalización. Su permanencia parece estar más relacionada con la necesidad de la población campesina e indígena de comunidades rurales de acceder a proyectos educativos que les permitan asegurar su supervivencia.

Referencias

- Álvarez, X. (2005). *Reseña histórica de la Escuela Normal Rural mexicana* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de la Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información de la UNAM. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000349216>
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2014). La organización de los archivos históricos de las escuelas Normales de México y el aporte de su contenido a la historia de la educación. *Perfiles educativos*, 145, 157-174. <https://doi.org/pdnr>
- Ávila, E. (2017). La presencia del normalismo en la Historia contemporánea de nuestro país. *Voces de la Educación*, 2(2), 13-27. <https://goo.su/QCml>
- Balladares, E. (2015). Normales rurales, esperanzas educativas para los campesinos en México. *Ciencias*, 115-116, 43-53. <https://goo.su/LJqLW>
- Borja, J. (Coord.). (2016). *Normalistas de la montaña, antología de crónicas de estudiantes de la Normal de Tlapa de Comonfort*. Vodevil.
- Carlón, V. (2017, 5 de octubre). *Historia del normalismo en México*. Voces Normalistas. Diálogos con la educación. <https://goo.su/PSVr1>
- Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México (1921-1945)*, Zinacantepec, Estado de México. El Colegio Mexiquense.
- Civera, A. (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945*. Fondo Editorial Estado de México.
- Civera, A. (2018). Entre la exclusión, la promesa y la violencia: los estudiantes normalistas rurales en México y la desaparición de los 43. En S. Camacho Sandoval (Coord.), *La Lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio* (pp.135-158). UAA.
- Coll, T. (2015). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia. *El Cotidiano*, 189, 83-94. <https://goo.su/ln97EzU>
- Conway, J., Bourque, S., & Scott, J. (2013). El concepto de género. En M. Lamas (Ed.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 21-33). UNAM; Porrúa.
- Córtez, M. E. (2008). Criminalización de la protesta social en México. *El Cotidiano*, 150, 73-76. <https://goo.su/Fq8KYhK>

- Díaz Barriga, Á. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 533-560. <https://goo.su/BRqLy4>
- Ducoing, W. P., & Fortoul, O. B. (2013). *Procesos de formación, 2002-2011*. ANUIES; COMIE.
- Erazo, A. (2020). *Discriminación institucional en las políticas del financiamiento educativo: la experiencia de los profesores normalistas indígenas en Zinacatán, Chiapas* [Tesis de maestría inédita]. Universidad Veracruzana, México.
- FECSM 1935 (2023, 28 de mayo). La normal rural no es una opción, para muchos que han estudiado la normal rural fue la única opción (Publicación de estado). Facebook. <https://goo.su/oazgC>
- Flores, Y. (2018). "*Nosotros tenemos identidad de maestros y corazón de labriegos*": *Identidad y resistencia en la Normal Rural de Tamatán, Tamaulipas, 1930-1969* [Tesis de doctorado, Colegio de San Luis]. COLSAN Repositorio. <http://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1013/549>
- Galván, L. E. (2006). Voces ocultas de maestras rurales en Querétaro: 1920-1940. *Revista Electrónica Sinéctica*, 28, 28-40. <https://goo.su/mAP33B>
- García, A. A. (2012). *Normalistas y maestros en el movimiento campesino y guerrillero de Chihuahua, 1960-1968* [Tesis de maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados]. Repositorio CINVESTAV. <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/4892>
- Giménez, G. (2010). *Cultura, identidad y procesos de individualización. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. UNAM.
- Guevara, N. G. (1988). *La democracia en la calle. Crónica del movimiento estudiantil mexicano*. Siglo XXI.
- Hernández, A. (Coord.). (2023). *Educación y Narrativa. Voces y vivencias de los profesores de Chiapas y Oaxaca*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, S. M. (2015). *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*. Universidad autónoma de Zacatecas.
- Latapí, P. (1983). La desigualdad educativa en México. En C. Bazdresch & J. Carabaña (Coords.), *Desigualdad y equidad en España y México* (pp. 199-224). Instituto de Cooperación Iberoamericana; El Colegio de México.

- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora; ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Gedisa.
- López, M. M. (2016). *Historia de una relación institucional. Los estudiantes normalistas rurales organizados en la federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México y el Estado mexicano del siglo XX* [Tesis de doctorado, Colegio de México]. Repositorio COLMEX. <https://hdl.handle.net/20.500.11986/COLMEX/10004220>
- López, O. (2001). *Alfabeto y enseñanza doméstica: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo; CIESAS.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México.
- Meza, G. (2022). *Normales rurales, oportunidad para superar la pobreza y comprender la realidad social*. IIS-UNAM. <https://goo.su/90WQILk>
- México (2002). *México: Compromiso social por la calidad de la educación*.
- Murillo, S. (2004). *Un nuevo pacto social, la criminalización de los movimientos sociales y la ideología de la seguridad*. CLACSO. <https://goo.su/BpMicQj>
- Ortiz, B. S., & Salvador, C. (2017). El normalismo rural mexicano y la “conjura comunista” de los años sesenta. La experiencia estudiantil de Cañada Honda, Aguascalientes. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 5(10), 245-266.
- Padilla, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. *El Cotidiano*, 154, 85-93. <https://goo.su/M6rsi>
- Padilla, T. (2022, 28 de octubre). La triple lucha de las normalistas rurales. *La jornada*. <https://goo.su/E5Kz6e>
- Por esta razón los normalistas salen a marchar cada 15 de octubre en Morelia (2024, 15 de octubre). *La voz de Michoacán*. <https://goo.su/jgaE>
- Poy, L. (2022, 17 de septiembre). Resisten normales rurales 100 años de cerco y abandono. *La jornada*. <https://goo.su/ZZp0pT>
- Ramírez, R. V. (2008). *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana “Lic. Emilio Sánchez Piedra y la Normal Rural “Lic. Benito Juárez”* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana]. BINDANI. <https://doi.org/pd47>

- Ramírez Rosales, V. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 98-113. <https://doi.org/pd4m>
- Rangel Hernández, L. (2023). “Vasco de Quiroga” de Tiripetío, Michoacán, en la primera línea de fuego. Las Normales Rurales y su lucha contra las políticas de modernización educativa del Estado mexicano postcardenista. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 83-104. <https://doi.org/p4v2>
- Rojas, I. (2017). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 79-116). IISUE-UNAM.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Era.
- SEP, SNTE, & Gobierno Federal (2008). *Alianza por la calidad de la educación*.
- Solares, D. V. (2016). Prologo. En A. Borja (Coord.), *Normalistas de la montaña, antología de crónicas de estudiantes de la Normal de Tlapa de Comonfort* (pp. 13-17). Vodevil.
- Street, S. (2017). La potencia identitaria de la formación en las escuelas normales rurales mexicanas ante el neoliberalismo. En T. Gonzáles (Coord.), *Identidades culturales y educación* (pp. 97-123). Tirat humanidades.
- Torres, C. V. (2022). *Yo solo quería ser maestra: la configuración social, política y pedagógica de la sujeta normalista rural desde la escuela normal rural Vanguardia de Oaxaca* [Tesis doctoral, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social]. CIESAS Repositorio. <http://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/1447>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. <https://doi.org/pdwc>

Contribución de las/os autoras/es (CRediT)

| Nombre de las/os autoras/es | Colaboración Académica | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| Mayra Elizabeth Álvarez León | x | | x | x | | x | x | x | | x | | | | x |
| Norma Georgina Gutiérrez Serrano | x | x | x | | | x | | x | x | x | | x | x | |
| Sergio Sarmiento Silva | x | x | x | | | | | | x | | | x | x | |

1- Administración del proyecto; 2- Adquisición de fondos; 3- Análisis formal; 4- Conceptualización; 5- Curaduría de datos; 6- Escritura – revisión/edición; 7- Investigación; 8- Metodología; 9- Recursos; 10- Redacción – borrador original; 11- Software; 12- Supervisión; 13- Validación; 14- Visualización.

Notas

- [1] Primer ordenamiento nacional que estableció la redistribución de la tierra.
- [2] Las Misiones Culturales fueron un proyecto educativo integrado por equipos multidisciplinarios que trabajaban con los maestros y buscaban mejorar la educación y el desarrollo de las comunidades rurales.
- [3] La reforma a la educación normal de 1984 elevó esta formación al grado académico de licenciatura e incrementó la duración de los estudios a cuatro años.
- [4] Aunque se logró la reapertura con clases presenciales el 22 de noviembre de 2022, el internado no ha sido restablecido, por lo que esta escuela no es reconocida por las demás normales rurales.
- [5] Para ampliar información ver Carlón (2017).

Información adicional

Cómo citar: Álvarez León, M. E., Gutiérrez Serrano, N. G., & Sarmiento Silva, S. (2025). Entre desigualdad, criminalización y resistencia: la escuela como opción de vida de los normalistas rurales en el siglo XXI. *Revista IRICE*, 48, e1955. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi48.1955>

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/746/7465230009/7465230009.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Mayra Elizabeth Álvarez León,

Norma Georgina Gutiérrez Serrano, Sergio Sarmiento Silva

Entre desigualdad, criminalización y resistencia: la escuela como opción de vida de los normalistas rurales en el siglo XXI

Between inequality, criminalization, and resistance: school as a life option for rural normalistas in the 21st century

Revista IRICE

núm. 48, e1955, 2025

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina

revista@irice-conicet.gov.ar

ISSN-E: 2618-4052

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi48.1955>