

# Las reformas educativas y su sedimentación en los actores de las Escuelas Normales Rurales

Marcelo Hernández Santos

## Introducción

Las Escuelas Normales Rurales (ENR) surgieron de forma paulatina en el país. La primera de ellas empezó a funcionar en 1922 en el estado de Michoacán (Galván, 1985). La propagación de estas escuelas en muchas entidades del país entre 1922 y 1942 fue producto de las negociaciones entre los gobiernos locales y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Después de 1942 sólo creció el número de ENR en la década de 1960, para decrecer definitivamente en 1969 (Hernández, 2015: 188 y 279).

La ubicación de las ENR se dio en municipios apartados que garantizaran la extensión de tierras y agua suficiente para su autosuficiencia económica y alimentaria. Estas escuelas surgieron para facilitar el acceso a la educación posprimaria a los hijos de campesinos y, en muchos casos, su educación primaria superior (5° y 6° de primaria). Todas estas acciones formaron parte de un

sistema de movilidad social creado por el Estado mexicano posrevolucionario. A los hijos de campesinos se les permitió trabajar como maestros rurales, dejando sus actividades en el campo y renunciando definitivamente, en muchos de los casos, a ser campesinos. Fue “una opción de vida” (Civera, 2008). Esta acción civilizatoria se puede ver en las diferentes reformas educativas y administrativas dirigidas a las ENR a través de la historia de la educación en México.

Se puede hablar de seis reformas educativas y administrativas fundamentales en estas instituciones. La primera es la que da origen a estas escuelas entre 1922 y 1926; la segunda tiene que ver con su conversión a Escuelas Regionales Campesinas (ERC) en 1933-1934; la tercera donde vuelven a nombrarse ENR en 1942 y dejan de ser mixtas (educación de hombres y mujeres en los internados); la cuarta, en 1960, donde desaparece el ciclo complementario; la quinta, en 1969, donde desaparece la secundaria; y la sexta, en 1984, cuando se pone como requisito el bachillerato y la carrera de profesor sube a rango de licenciatura.

Los cambios conspicuos en las ENR pueden reducirse a dos: aumento en la duración de la carrera y reducción/cancelación/refuncionalización paulatina de estas escuelas (Hernández, 2015). En los 94 años de existencia de las ENR, es conveniente ver y analizar cuál ha sido su recorrido y si se observa un hilo de continuidad o transformaciones.

El objeto de este trabajo es presentar las reformas educativas implementadas en las ENR desde 1922 hasta 1984. El análisis es histórico y tiene el referente teórico de Thomas Popkewitz (2000), quien considera las reformas educativas no como sinónimo de cambio o transformación, sino dentro de un continuo; una especie de gatopardismo que evita, en vez de promover, la transformación.

## **La reforma educativa permanente y su legado en las ENR**

México se replanteó ingresar a la modernización económica y política con posterioridad a la Revolución de 1910-1917. Los artífices del Estado posrevolucionario pensaron en una serie de “ordenanzas de conversión”: alfabetizar y civilizar para incorporar a la población campesina a lo que entendían por progreso económico (Popkewitz, 2010). Para lograr las metas de “conversión” se idearon muchos proyectos educativos e instituciones: las Misiones Culturales, las Escuelas Centrales Agrícolas (ECA) y las ENR-ERC-ENR.

Las ENR fueron instituciones de suma importancia para concretar las aspiraciones del Estado. De hecho, no obstante tratarse de centros educativos, hasta los años cincuenta del siglo xx con las campañas de higiene, salud y contra el alcoholismo, cumplieron labores (“pautas de conversión”) que correspondían a otras instituciones gubernamentales.

Para hablar de las reformas educativas en las ENR es necesario quitar de la discusión la idea de que cada sexenio inventó algo. En el caso de este proyecto, es perfectamente observable que hubo una revisión permanente, sin importar cambios de gobierno. Si bien es cierto que hubo coyunturas específicas para anunciar transformaciones (generalmente administrativas y curriculares), de ninguna manera puede pensarse que fueron producto de coyunturas; por el contrario, fueron medidas para acabar o disminuir conflictos políticos que el Estado mexicano sorteó, sobre todo en los años sesenta, setenta y ochenta.

Las reformas educativas en las ENR tuvieron vida propia, no nacieron al mismo tiempo que el Estado posrevolucionario, sino hasta 1922. Tampoco coincidieron con los cambios de gobierno. Si se revisan los años de diseño e implementación de las reformas en las ENR (1927, 1935, 1939, 1942, 1945, 1954, 1960, 1963, 1969, 1970, 1971, 1972, 1974, 1975, 1977 y 1984), es observable que la educación normal mantuvo cambios permanentes y no sexenales. Desde 1927 –cuando se decretó su primer reglamento– y hasta 1984 las ENR no cesaron de reformarse. Ninguna reforma coincide con los cambios de gobierno o de presidente de la República, aunque casi todas aparecen en momentos políticos de trascendencia en el siglo xx.

El sistema de normales en México ha vivido en situación de permanente reformismo. Cada reforma trató de trascender a la anterior pero al negarlas o vaciarlas, las iban confirmando, por tanto, su implementación muestra pocos rasgos de transformación y demasiado uso político por parte del Estado para legitimarse socialmente. Sólo como una idea de legitimación, de usar mayores y mejores mecanismos de control a través del saber, de las currículas (Popkewitz, 2000).

Se pueden enunciar las fechas cuando se diseñaron e implementaron las reformas educativas en las ENR. Se puede empezar con las primeras ideas que José Vasconcelos ideó al frente de la Secretaría de Educación Pública sobre el misionero moderno (no el del siglo xvi), donde se les daba cuatro funciones básicas: dar clases, capacitar, orientar y organizar a los campesinos (Vasconcelos, 1998: 146). Más tarde, surge el reglamento de 1927 con el secretario

de Educación Pública, Puig Casauranc, quien le da las funciones específicas a estas instituciones –que conservaron hasta 1942–: “preparación académica [impulso del trabajo cultural], preparación profesional [impartir clases en las comunidades rurales] y preparación práctica [orientar a los campesinos para modernizar el campo]” (AHSEP, 1928).

Las reformas de 1935, 1936 y 1939 hicieron posible el funcionamiento de las ERC. Según Vaughan (2001), estas escuelas formaron técnicos agrícolas y maestros rurales en tres años. Se dio mayor prioridad al desarrollo agrícola, tanto que se planteó como pivote de lo académico. Los futuros maestros también debían incorporar a las pequeñas comunidades rurales al progreso general del país mediante el trabajo de extensión educativa. Fue una formación dual, pero al final siempre prevaleció en sus alumnos la idea de ser profesores rurales y no peritos agrícolas.

Después de 1942 se requirió un profesional de la enseñanza cuyo trabajo ya no trascendiera los límites del aula. La existencia de las ENR durante el siglo xx permitió la educación de los hijos de campesinos pobres del país; a su vez, fueron instrumento de aculturación, alfabetización y movilidad social, porque nunca antes los pobres habían creído en la educación (Hobsbawm, 2009). Sin embargo, el aumento de la duración de la carrera y la desaparición de las ENR paulatinamente fue restringiendo el acceso de los pobres a este tipo de instituciones.

El fenómeno de las reformas en las ENR debe estudiarse desde sus consecuencias. Si se revisa, por ejemplo, el efecto provocado por la reforma de 1969, que cerró más de 15 ENR en todo el país, se observa que fueron pocos los hijos de campesinos que pudieron ingresar a las ENR, debido al reducido número de vacantes. Desde 1969 se empiezan a ver tendencias de desigualdad y segregación educativa de los pobres, las que no aminoraron sino hasta finales de los años setenta, para afianzarse en 1984.

El acceso a la educación posprimaria siempre fue difícil, pero desde la reforma de 1969 fue más competido. Para ocultar esa intención, el Estado mexicano planteó políticas que exigían idoneidad magisterial. La vocación como requisito se usó como argumento efectivo, pero socialmente hablando no fue justo porque desmotivó el ingreso a las ENR.

Las reformas educativas promovidas en la ENR (1927), la ERC (1935) y la ENR (1942) demuestran la negociación de significados de las reformas entre sus actores: estudiantes, profesores, directores y el Estado. Las instituciones

fueron selectivas: “universos fragmentados” (Remedi, 2008: 31), respecto de las decisiones exógenas a ellas, es decir, las que venían desde la SEP. Esto significa que algunos rasgos de las reformas educativas diseñadas desde el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) se sostuvieron en las ENR y marcaron su origen; en cambio, otros elementos de la cultura escolar (Viñao, 2002) fueron inamovibles. Este fenómeno imprimió una peculiar configuración, una específica forma de ser del normalista rural.

En las ENR pocas cosas nuevas han pasado, porque desde 1945 (año en que son homogenizados los planes de estudios entre normales urbanas y rurales y se plantea la profesionalización del futuro maestro) nada distinto se propuso para ellas: el grueso de la matrícula estuvo en secundaria y bachillerato; los alumnos siguieron padeciendo problemas para adaptarse a las disciplinas científicas y culturales del currículo; la observación y práctica docente continuaron con los mismos formatos; los problemas de indisciplina se agravaron a partir de 1970; las huelgas organizadas por la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) fueron recurrentes y el trabajo en el campo pasó a ocupar un lugar periférico.

No obstante, los alumnos se apropiaron de las ideas subyacentes en las reformas educativas diseñadas desde la SEP-CNTE, en los siguientes aspectos: ampliaron su cultura general, exigieron profesores preparados –en caso contrario, ellos mismos podían llegar a expulsarlos– e impulsaron los valores de educación, civilización, progreso, patriotismo y nacionalismo revolucionario en las comunidades donde laboraron.

En cuanto a los profesores de las ENR, se puede decir que siguieron utilizando métodos verbalistas y se basaron en el dictado de apuntes, para finalmente evaluar a sus alumnos mediante exámenes tradicionales. La estabilidad laboral fue un problema para los docentes y afectó el logro de los objetivos reformistas, mas algunos de ellos pudieron incorporar las sugerencias provenientes de las reformas, como la utilización de los métodos audiovisuales, la adopción ideológica del nacionalismo revolucionario y el re-funcionamiento del consejo escolar, entre otros aspectos.

Por su parte, los directivos fueron el soporte para aplicar las reformas educativas; sin embargo, siempre estuvieron subordinados a los resolutivos de los congresos de educación, las juntas de normales, las decisiones del CNTE y las comisiones coordinadoras. Debe decirse que las opiniones de maestros y directores tuvieron poca influencia en el contenido de las reformas educativas.

## Algunas reflexiones finales

En México no hubo reforma educativa en las ENR, lo que ha existido es un proceso de revisión permanente. Lo que el Estado ha llamado reforma educativa ha guardado directa relación con cambios administrativos y curriculares en las normales rurales. El cambio más radical e innovador se presentó en 1942, cuando el desarrollo agrícola ya no fue el pivote de los contenidos académicos y culturales en la formación de los normalistas rurales. Los proyectos posteriores fueron sólo matices de ese único proyecto rupturista.

La reforma educativa en un continuo (Popkewitz, 2000) permite ubicar una línea constante de acción. Los cambios se presentaron tan rápido que fueron imperceptibles y produjeron tanto la sensación de inamovilidad como de permanencia: “En realidad no son cambios: son variaciones de los modelos anteriores” (Paz, 1981: 222). Todas las reformas educativas surgidas en la posguerra fueron sólo variantes del modelo de formación docente surgido en el Congreso de Saltillo de 1944, cuyo rasgo visible fue el alargamiento de la duración de la carrera de maestro y la disminución del número de ENR.

La duración de los estudios en las nacientes ENR fue de dos años. En 1935, las ERC la aumentaron a tres y en 1941 a cuatro. En 1945, tras igualar los planes de estudio urbanos con las ENR, la carrera fue de seis años: tres para la secundaria y otros tantos dedicados a la preparación como profesor. En 1960 se conservó igual y sólo desapareció el ciclo complementario que era el periodo de quinto y sexto de primaria. En 1969 se cancelaron los estudios de secundaria en las ENR, por lo que la carrera sólo duraba cuatro años. A partir de 1984 se exigió el bachillerato y la carrera alcanzó la duración de siete años: tres de bachillerato y cuatro dedicados a la licenciatura en educación primaria.

La insistencia de que el normalista permaneciera más tiempo en la escuela trajo consigo la restricción al ingreso de los hijos de campesinos; se generó la noción de que el estudio representaba castigo y sólo era para unos cuantos, los que podían. El fenómeno de restringido acceso a la escolarización básica implicó que las ENR fueran instituciones compensatorias, porque permitieron que se cursara allí, desde los años treinta, el llamado ciclo complementario o primaria superior, cuando en las comunidades rurales sólo se impartía hasta cuarto grado. Al eliminar el ciclo secundario tuvieron que sacrificar años de formación profesional para cursar simultáneamente el bachillerato con la carrera de profesor, entre 1969 y 1984.

Hasta 1992, las ENR dejaron de atender la formación media y media superior para dedicarse a formar únicamente profesores de primaria. Las ENR tienen realmente poco tiempo que se dedican en exclusiva a la formación de profesionales de la educación. En los niveles de primaria, secundaria y bachillerato siempre carecieron de los medios materiales suficientes para obtener una formación profesional y exclusiva del magisterio, porque fueron el mecanismo para nivelar los estudios de los hijos de campesinos. Quizá en este momento existen efectivamente las condiciones para implementar las variaciones de la reforma que se inició desde 1945 en el sistema de enseñanza normal.

En materia educativa, el lema del Estado mexicano durante la segunda mitad del siglo xx fue “reforma permanente”. Desde 1945, cuando nació la profesionalización, todo cambio se consideró perfectible, por lo que la consecuencia ha sido la búsqueda perenne del buen maestro, que irónicamente nunca se puede alcanzar. Se ha renunciado a la aspiración de tener un modelo propio y la única tradición en la formación de maestros fue, paradójicamente, la tradición de cambiarla para continuar con la profesionalización y especialización de los mismos.

Todo esto hizo el Estado, los estudiantes y directores en la ENR de San Marcos, Zacatecas, “General Matías Ramos Santos”, donde yo he estudiado, y de las otras existentes en el país. ¿Realmente tenían otras posibilidades de acción frente a las reformas educativas?

Si hablamos del futuro de las normales rurales, debo decir que siempre es complicado para los que hacemos historia hablar de lo que vendrá, pero en este caso pienso que las escuelas normales no se van a cerrar a corto plazo, eso no va a suceder. En otras épocas de la historia no ocurrió, lo que pasó fue que se refuncionalizaron, se adaptaron –no sé si exitosamente– a lo que el Estado estaba planteando como modelos de desarrollo. Lo ocurrido en 1945, 1969 y 1984 son tres coyunturas del normalismo muy específicas vinculadas a lo que ocurría en el país en su economía, política y cultura. En esas tres coyunturas lo que se hizo fue adaptarlas al momento que se estaba viviendo. En el caso actual, yo creo que eso es lo que va a suceder, habrá instituciones que no sobrevivan o que no se adapten exitosamente a los nuevos contextos y, por lo tanto, tendrán otro tipo de consecuencias, pero no sería la generalidad. Ésa es mi opinión, jugando al profeta a través de lo que ha sucedido en su historia.

Estas generalizaciones sobre las Escuelas Normales Rurales o sobre los estigmas de las normales rurales van desapareciendo a raíz que hay más in-

investigaciones, las cuales han abierto un camino muy importante dentro de la historiografía educativa y que nos van diciendo cosas. Por ejemplo, está la generalización de que las Escuelas Normales Rurales estuvieron vinculadas a la guerrilla de los años setenta, con Lucio Cabañas y Genaro Vázquez. Esa generalidad es falsa. Lo que sí creo es que no debe soslayarse al sujeto político en las Escuelas Normales Rurales, porque también existió –y existe– a través de la FECSM, con una posición combativa y de crítica a la sociedad actual. Eso sí está documentado. Si hay un sujeto político que está cuestionando políticas gubernamentales es el normalismo rural, y lo hace muy a su manera, a la vez que, frente a la problemática social, busca plantear alternativas diferentes a las oficiales.

Otro estigma es que los profesores egresados de estas escuelas se van al campo a trabajar y eso es también una generalización. Recordemos que desde 1942 los estudios son homogéneos y el normalista tenía la opción de ubicarse en el medio urbano o rural. En los años treinta, ciertamente hubo una discriminación positiva que se ha venido quitando con el paso de los años. Y si me lo permiten, ésa también puede ser una salida para el futuro de las normales rurales; es decir, volver a tener una discriminación positiva en la que se eduque en las normales rurales a jóvenes de bajos ingresos para que se comprometan con su entorno. Esto es hablar de política educativa diferenciada y para mí es una alternativa viable, pero soy consciente de que estoy en el terreno de lo deseable y no en el científico.

## Referencias

- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.
- Civera, Alicia. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. México: El Colegio Mexiquense.
- Galván, Luz Elena. (1985). *Los maestros y la educación pública en México*. México: CIESAS.
- Hernández, Marcelo. (2015). *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*. México: UAZ/UPN.
- Hobsbawm, Eric. (2009). *Historia del siglo xx, 1914-1991*. España: Crítica.

- Paz, Octavio. (1981). *Los hijos del limo. Del romanticismo a la vanguardia*. México: Seix Barral.
- Popkewitz, Thomas S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. España: Morata.
- \_\_\_\_\_. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado. Revista del curriculum y formación del profesorado*, 14.
- Remedi, Eduardo. (2008). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*. México: UAZ.
- Vasconcelos, José. (1998). *El desastre*. México: Trillas.
- Vaughan, Mary Kay. (2001). *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: FCE.
- Viñao, Antonio. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.