

Entre la exclusión, la promesa y la violencia: los estudiantes normalistas rurales en México y la desaparición de los 43

Alicia Civera Cerecedo

El 26 de septiembre de 2014 un grupo de estudiantes de la Escuela Normal Rural “Profesor Isidro Burgos” (de Ayotzinapa, Guerrero), la mayoría recién ingresados a la normal, fueron a la ciudad de Iguala. Estaban “boteando” y organizándose para acudir a la Ciudad de México a una manifestación en memoria de la masacre de estudiantes ocurrida el 2 de octubre de 1968. La policía municipal disparó contra los muchachos. Los tiroteos duraron hasta el día siguiente. 43 estudiantes fueron desaparecidos. Seis personas fallecieron. La presencia de un estudiante desollado llevaba dos claras lecciones: primero, los narcotraficantes estaban involucrados; segundo, como le diría un soldado a uno de los estudiantes: “eso les pasa por revoltosos”. Las formas de los asesinatos (la estética de las muertes, les llaman algunos historiadores) no son fortuitas. Sin piel, sin protección alguna, un muchacho desollado es una cicatriz inolvidable de lo que puede pasar cuando se estorba a lo que al-

gunos llaman el “narcoestado”, es decir, al Estado, al negocio de las drogas y a las relaciones entre ambos.

En los días siguientes comenzó una importante movilización social que exigía la aparición con vida de los muchachos. En las calles de varias ciudades del país se denunciaba que se trataba de un crimen de Estado y se expresaba la sorpresa acerca de la incapacidad del gobierno para ofrecer respuestas convincentes, de la insensibilidad del presidente Enrique Peña Nieto ante semejante atrocidad y con los padres de los estudiantes, pero también de la magnitud que cobró la propia protesta social, en la que participaron estudiantes, maestros, campesinos, organizaciones ciudadanas y populares, la Iglesia católica, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, algunos sindicatos y burócratas; en fin, una protesta social que enlazó a una multiplicidad de actores sociales y políticos de todo el país (a excepción de los partidos políticos) y a mucha gente que, sin pertenecer a ninguna asociación política o social, salió a la calle a manifestarse.

La mayoría de las manifestaciones de protesta en las calles fueron pacíficas, pero hubo algunas acciones más fuertes como el secuestro y la quema de medios de transporte, la toma simbólica de algunas oficinas gubernamentales o cámaras de legisladores en varios estados, la explosión de algunas bombas molotov en las manifestaciones de la capital del país, intentos de tomar el aeropuerto de Acapulco, Guerrero y el de la Ciudad de México. Los medios de comunicación hicieron alarde de estos actos calificados como violentos y vandálicos, que a veces fueron asociados a posibles “infiltrados” del propio gobierno, pero casi siempre a los “estudiantes anarquistas” y a los “maestros radicales”. Estudiantes de varios estados fueron arrestados por estos actos en los primeros días, así como maestros, sobre todo del estado de Guerrero, en los meses posteriores.

A tres años, varios organismos internacionales de derechos humanos han denunciado los obstáculos que el gobierno mexicano ha puesto para avanzar en las investigaciones y en el proceso jurídico, haciendo patente la impunidad. Los padres de familia siguen buscando a sus hijos, especialmente en los cuarteles militares de Guerrero y el Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI) de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) presentó el resultado de sus investigaciones, cuestionando varios puntos importantes de la versión oficial. La movilización social fue tomando diversas estrategias y formas de organización, como las caravanas de los padres dentro y fuera de México, las propuestas de armar un proyecto de nueva Constitución, o el sabotaje a las elecciones. Diversas organizaciones de derechos humanos y

estudiantiles sostienen el movimiento, encabezado por los padres de los estudiantes, quienes se han ido quedando muy solos, y en muchas manifestaciones hay más policías y helicópteros que manifestantes, en donde se respira un ambiente de tristeza y desolación.¹

Los 43 siguen desaparecidos, y en su búsqueda, siguieron apareciendo fosas repletas de cadáveres: México es una gran fosa, con 150 mil desaparecidos y muchos más asesinados que en la guerra de Irak, desde 2006, cuando el presidente Felipe Calderón declaró la guerra al narcotráfico.² ¿Por qué Iguala? ¿Por qué esta movilización fue tan grande en septiembre de 2014 y no antes, habiendo tantos muertos y desaparecidos? Trataré de mostrar algunos rasgos que nos ayudarán a contestar estas preguntas. Lo haré desde la historia de la educación, que es la disciplina en la que yo he desarrollado mis investigaciones sobre los estudiantes normalistas rurales. Mi intención es, primero, ubicar de manera general el contexto en que ocurrió la desaparición de los 43 estudiantes de magisterio y la protesta social que emergió a raíz de ella; y segundo, ubicar históricamente a los estudiantes normalistas rurales en México.³

La desaparición de los 43

Dice –con razón– James Scott (2000) que los dominados utilizan distintas estrategias para ocultar y enmascarar su resistencia a la dominación, pero a veces la rabia hace que un grito se escape. Ése fue el caso de la reacción a la desaparición de los 43 estudiantes de magisterio. Fue la gota que derramó el vaso en un tremendo estado de descomposición social que es el producto de las promesas incumplidas de tres procesos: 1) la Revolución mexicana de 1910 y la Constitución de 1917; 2) la anhelada alternancia política, por la que fue posible que en el 2000 llegara a la presidencia un candidato que no fuera del hegemónico PRI (Partido Revolucionario Institucional); y 3) la modernidad y globalización.

- 1 La información sobre los sucesos de Iguala y las investigaciones se han seguido en distintos medios de comunicación. Resultan centrales los periódicos *La Jornada*, *El Universal* y vía internet: *Regeneración*, *Revolución Tres punto Cero* y *Sin Embargo*. La revista *Proceso* ha dado un seguimiento bastante puntual; véase especialmente el número del 14 de junio de 2015.
- 2 La cifra de desaparecidos de 2006 a 2013 varía desde 20 mil o 25 mil (véase: Human Rights Watch, 2013) hasta 300 mil (véase Martínez, S. J., 2013). El número de víctimas por asesinato entre 2007 y 2014 oscila entre 100 mil y 164 mil. Véase Breslow, 2015.
- 3 Agradezco el apoyo de Verónica Arellano, auxiliar de investigación en el DIE-CINVESTAV, por la recopilación de información para la realización de este texto.

Como han enfatizado varios periodistas y analistas, fue una más de las tantas masacres, como la de campesinos e indígenas de Aguas Blancas en Guerrero (1995); Acteal, en Chiapas (diciembre, 1997); los más de 700 feminicidios en Ciudad Juárez, Chihuahua, entre 1993 y 2012, y muchos otros en diferentes partes del país, como en el Estado de México; la represión de Atenco en el Estado de México (2006); los 72 inmigrantes, la mayoría centroamericanos y sudamericanos, que fueron asesinados por narcotraficantes en San Fernando, Tamaulipas, en agosto de 2010; los enfrentamientos de Tlatlaya, Estado de México (2014); los 49 niños que murieron y 106 que quedaron heridos en un incendio causado por negligencia en la guardería ABC en Sonora, en 2009; la acumulación de personas asesinadas –la mayoría jóvenes– en la guerra contra el narcotráfico y las disputas entre distintos grupos criminales; las desapariciones de más de 150 mil personas, entre ellas periodistas, activistas y familiares que han escrito y denunciado acerca de todas estas muertes.

En la mayoría de estas atrocidades han estado involucrados actores sociales cuyas voces tienen dificultades para hacerse oír: mujeres, indígenas, migrantes y criminales. Ellos se han enfrentado a la violencia, ineptitud y corrupción del Estado, al creciente poder del crimen organizado, de los cárteles transnacionales que se disputan el territorio nacional, el tránsito de las drogas a Estados Unidos y todo lo que esto implica, como el tráfico de armas. Esto sucede en un ambiente de creciente polarización social, de estancamiento económico y de desilusión de los escasos resultados de la alternancia política en la construcción de un régimen democrático. En el caso de Iguala, más que en ninguno de los anteriores, se hizo patente cómo el narcotráfico estaba imbricado en los diferentes niveles y tipos de gobierno: municipal, estatal y federal; en el poder ejecutivo, judicial y legislativo; en el ejército mismo (hay serias dudas al respecto) y en los gobiernos de diferentes partidos políticos de derecha, izquierda o centro.

Todo esto, además, se hizo ostentosamente visible por la dificultad del gobierno para dar respuestas rápidas y generar confianza, pero también porque los estudiantes de la Escuela Normal Rural “Profesor Isidro Burgos”, de Ayotzinapa, Guerrero, pertenecen a un sector social históricamente subordinado y marginal como los otros: son pobres, viven en áreas rurales y muchos de ellos son indígenas. Como otros grupos, han luchado por hacer sentir su voz, que ahora, después de muchas muertes y desapariciones, ha tenido alguna atención de los medios de comunicación y la academia. Y esto fue, por supuesto, por la esperanza de que estuviesen vivos, pero también por ser jóvenes,

por ser estudiantes, por ser de Guerrero, por ser futuros maestros y por ser normalistas rurales. Explicaré cada una de estas facetas.

Los 43 eran jóvenes

Los jóvenes son el foco rojo de las falsas promesas de la modernidad y del modelo neoliberal. En México, en 2013 había 7 millones y medio de jóvenes entre los 15 y los 29 años que ni estudiaban ni trabajaban (OCDE, 2013). La forma de contabilizarlos es muy cuestionable, pero aun así, la cifra da cuenta de la magnitud del problema: la cantidad de jóvenes que teniendo estudios no tiene un lugar en el mercado de trabajo ni espacios para desarrollarse en la sociedad, elemento común con muchos otros países y que ha provocado, entre otras cosas, la llamada primavera árabe. Algunos autores afirman que en realidad México ha tenido muchas primaveras árabes (Illades, 2015). Cada vez más jóvenes se quedan sin posibilidades de estudiar y los que estudian, obtienen trabajos cada vez más precarios y no tienen mejores condiciones de vida, son empleos en el sector informal con poco acceso a protección o beneficios sociales. La mayor parte de estos jóvenes inactivos son mujeres, quienes tienen una probabilidad 4 veces superior de ser nini que los hombres (OCDE, 2016).

Los 43 eran estudiantes

En los últimos años, el movimiento estudiantil ha ido cobrando fuerza en México y, de manera diferente al pasado, ha unido a jóvenes de universidades públicas y privadas, como fue manifestado en el movimiento #Yosoy132. El 12 de mayo de 2012, Enrique Peña Nieto, como parte de su campaña para optar por la Presidencia de la República, acudió a las instalaciones de la Universidad Iberoamericana, una universidad jesuita de prestigio, privada. Ahí, los estudiantes se manifestaron en contra del poder de los medios de comunicación en su campaña política y, sobre todo, le reclamaron los actos de corrupción y represión cometidos por el PRI y por el propio Peña Nieto cuando había sido gobernador del Estado de México, como la represión a campesinos de Atenco en 2006, en la que hubo graves infracciones a los derechos

humanos. Los cuerpos de seguridad sacaron al candidato de la universidad, y ante las declaraciones del equipo de trabajo del candidato de que quienes lo increparon eran provocadores y no estudiantes, éstos utilizaron las redes sociales para mostrar sus credenciales. La solidaridad de los estudiantes de otras instituciones creció con rapidez. El movimiento se extendió y los estudiantes se identificaron como jóvenes y como estudiantes, con consignas en contra del autoritarismo, la impunidad y la corrupción, al mismo tiempo que defendiendo la democracia, y quizá más que en cualquier otro movimiento estudiantil anterior, con independencia de sus clases sociales y sus diferencias culturales y geográficas⁴ (González, 2013).

En septiembre de 2014, los estudiantes del Instituto Politécnico Nacional estaban en huelga en contra de algunos reglamentos internos. Pese a que los politécnicos decidieron mantener su movimiento independiente de las protestas por los 43, sus manifestaciones fueron muy concurridas y en ellas estuvo presente la demanda de aparición de los estudiantes normalistas, mientras que en las manifestaciones por los 43, la presencia de los politécnicos de todos modos fue importante.

Los 43 eran del estado de Guerrero

Pese al incremento en el ingreso a los estudios universitarios, las diferencias en el acceso, según los estratos sociales y zonas geográficas, siguen siendo muy grandes. Ni siquiera en los estudios del ciclo básico el acceso a la educación está garantizado y muchos jóvenes no han tenido oportunidad de estudiar en las ciudades y, sobre todo, en las regiones rurales más pobres y de fuerte presencia indígena, como Chiapas, Oaxaca, Hidalgo, Michoacán y Guerrero. 60% de la población rural mayor de 15 años está en situación de rezago educativo. En las áreas rurales, la escolaridad promedio es sólo de 6.4 años (CONEVAL, 2015). Ante las difíciles condiciones de vida en el campo, muchos jóvenes se ven obligados a emigrar a las ciudades, en condiciones de desventaja por su escasa escolaridad, o a Estados Unidos (en ese país había, en 2015, 12.3 millones de inmigrantes mexicanos legales e ilegales (OIM, 2015)).

4 Incluso más que en el movimiento de 1968, ya que el acceso de sectores populares a los estudios universitarios se ha acrecentado en los últimos años.

Trabajar para el narcotráfico es una opción de sobrevivencia, muy tangible en algunas regiones, aunque se sepa de los peligros que implica (igual que la migración). En algunas regiones, como en Guerrero, no es una opción sino una obligación, pues la recolección de amapola es forzosa para las mujeres y los niños (*El Universal*, 2015).

En las regiones rurales, indígenas, las promesas de desarrollo de la modernidad y las de justicia social de la Revolución mexicana de 1910 siguen sin cumplirse. A veces los propios narcotraficantes proporcionan servicios de salud a la población (cuando el Estado no lo hace), o al contrario, las comunidades o propietarios se arman y forman defensas para protegerse (a falta de la protección estatal), como ha pasado, por ejemplo, en Michoacán y Guerrero (sobre policías comunitarias véase: Ramírez, 2014).

En este último estado, 70% de la población –2 millones de personas– vive en condiciones de pobreza. Casi 32% de la población –un millón cien mil personas– vive en pobreza extrema. 17 de cada 100 personas no saben leer ni escribir (CONEVAL, 2015). El puerto comercial y turístico de Acapulco y otros similares operan más como el jugoso negocio de un grupo económico y político que como polos de desarrollo. En Guerrero, como haciendo honor a su nombre, el resentimiento social y el conflicto se han instalado como si fueran un destino (Sánchez, 2015). Varios historiadores (Guillingham, 2006; Illades, 2015; Civera, 2010b) han destacado cómo, con mayor fuerza que en otras regiones del país, Guerrero ha sido gobernado desde el siglo XIX por grupos de caciques regionales que supieron negociar con el gobierno federal durante la Revolución y la consolidación del gobierno del PRI, y que sortearon los peligros de la alternancia en el poder, ya que el cacicazgo de una familia –la familia Figueroa– pasó del PRI al Partido de la Revolución Democrática (PRD, que se dice de izquierda), sosteniendo formas de control social sumamente antidemocráticas, autoritarias y corruptas. Los abusos de este grupo de poder, asociado al negocio de la producción de amapola y al narcotráfico, han sido denunciados y resistidos a lo largo de la historia por diferentes sectores sociales, en especial por los campesinos, estudiantes y maestros. La respuesta a la disidencia ha sido, casi siempre, la represión, con una presencia importante del ejército. Volveremos más adelante sobre los estudiantes y los maestros en Guerrero. Antes, debemos hacer una breve mención a la situación de los maestros en México, para ubicar a los estudiantes normalistas.

Los 43 eran futuros maestros o docentes

El SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) se formó en la década de 1940 y es uno de los sindicatos más grandes de América Latina. Aglutina directamente a todos los profesores de educación básica del país y fue uno de los pilares que mantuvieron el poder del PRI (Arnaut, 1998). El número y distribución geográfica de sus miembros es importante a la hora de conseguir votos. Ante la alternancia política, desde los últimos años del siglo XX, los líderes supieron cómo salir fortalecidos: ganaron puestos en la SEP y otras instancias del gobierno federal, así como curules en las cámaras de diputados y senadores. Después, Elba Esther Gordillo, lideresa del SNTE, apoyó el retorno del PRI a la presidencia, la aprobación de la Ley Federal del Trabajo y la Ley del ISSSTE (la seguridad social del Estado). Se trata de reformas importantes para disminuir la carga presupuestal de la seguridad social de los trabajadores e impulsar la flexibilidad en las formas de contratación y las condiciones de trabajo, o sea, de la precarización del empleo. La lideresa apoyó los primeros pasos de la reforma educativa y una vez que cumplió con sus compromisos, fue encarcelada, acusada de mal uso de los recursos del sindicato, maniobra útil para desplazarla y que no estorbara para avanzar en la reforma educativa (Ornelas, 2008).

Desde tiempo atrás, diversos sectores, especialmente los empresarios a través de la asociación civil “Mexicanos Primero”, han pugnado por una reforma educativa que eleve la calidad de la enseñanza. Las evaluaciones internacionales –y otras nacionales– indicaban que el nivel de conocimientos y destrezas de los niños era muy deficiente. Los intentos de reforma fueron acompañados de una fuerte campaña en los medios de comunicación, propiciada por los empresarios, basada en los ataques al sindicato y, sobre todo, a la imagen del maestro. Los profesores se convirtieron en el espacio público en la causa principal de la mala calidad de la educación, al igual que las escuelas normales en donde reciben su formación inicial, por lo que su imagen se ha devaluado considerablemente (algo que sucede de manera similar en otros países de América Latina).⁵

La reforma educativa basa su discurso en la calidad educativa, pero en realidad es un intento de colocar la evaluación de los maestros en servicio como una cuña para romper la estructura corporativista que ha tenido la con-

5 Una buena fuente para dar seguimiento a la reforma educativa es la revista *Educación Futura*. Disponible en línea: <http://www.educacionfutura.org/>.

tratación y sistemas de permanencia y promoción de los docentes, en el que se incluía, por ejemplo, la tradición de heredar de padres a hijos las plazas de trabajo. La reforma educativa tiene fuertes implicaciones laborales para los maestros, al basar sus condiciones de ingreso, permanencia y ascenso en la aprobación de exámenes, con lo cual perdieron un derecho laboral muy importante: su permanencia. Asimismo, la reforma abre la posibilidad de que egresados de carreras universitarias opten por las plazas de profesores de educación primaria, algo que antes estaba acotado sólo a los egresados de las escuelas normales, muchas de las cuales no han recibido apoyo gubernamental suficiente durante las últimas décadas y han vivido reformas en sus planes de estudio que no han logrado revitalizarlas (DOF, 2013a y 2013b).

La movilización de los profesores en contra de la reforma ha sido fuerte, especialmente en Michoacán, Oaxaca y Guerrero en 2013 (y posteriormente en otros estados). En esas entidades, en las que las escuelas trabajan en condiciones paupérrimas, ha cobrado fuerza desde los años ochenta la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación), que agrupa (hasta hace poco dentro del SNTE que era el único sindicato oficial) a profesores disidentes. En las últimas décadas, la lucha de los maestros disidentes se ha intensificado, ha endurecido sus tácticas, ha obtenido el apoyo de organizaciones populares y, en algunos estados, ha logrado que los gobiernos respondan a sus demandas. En Oaxaca, por ejemplo, la movilización magisterial ha tenido cerradas las escuelas por meses enteros, ya desde los años noventa.⁶ La nueva centralización que plantea la reforma educativa limita las posibilidades de la disidencia magisterial para la negociación a nivel estatal. A casi cuatro años de la publicación de la nueva Ley General de Educación, los maestros de estas y otras entidades siguen movilizados en contra de la reforma. Una de las agrupaciones de maestros disidentes más aguerrida es la CETEG, la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero, que tuvo una participación importante en las movilizaciones por los 43 (Navarro, 2011).

Entonces, la desaparición de los estudiantes en Iguala ocurre cuando confluye el malestar social por la violencia y la crisis económica, cuando se muestra la cara autoritaria del PRI que regresó al poder y se identifica a todos

6 Si bien, aquí hablamos de la disidencia magisterial en general, es necesario señalar que dentro de ella existen varios grupos diferentes, con objetivos, formas de organización y tácticas de lucha diferentes entre sí. Nos distanciamos de las expresiones gubernamentales y públicas que catalogan al movimiento magisterial con el calificativo de “radical”, casi siempre asociado a corrupto, violento e intransigente.

los partidos políticos como “la clase política” que sin importar los idearios, se reparte cuotas de poder y es partícipe de la corrupción. El movimiento estudiantil estaba pujante, al igual que el magisterial, con sus vínculos a organizaciones populares. Los estudiantes normalistas rurales, por la propia historia de sus escuelas, mantenían vínculos políticos con algunas de estas agrupaciones desde años atrás, y generaron nuevas redes de relación a raíz de la desaparición de los 43 estudiantes.

Creo que podemos aprender algunas cosas del tipo de representaciones que se generaron en las manifestaciones públicas exigiendo la aparición de los 43. Los desaparecidos fueron vividos como propios por varios sectores sociales: en sus retratos, que se muestran en las manifestaciones, están los jóvenes y estudiantes sin opciones, víctimas de la violencia, la represión y la impunidad; los maestros prácticamente considerados desechables por la reforma educativa, los estudiantes normalistas como una especie en peligro de extinción, los pobres que siguen siendo pobres ante el cada vez mayor cinismo de la clase política y de que ésta posea mansiones;⁷ los pobres cuyas voces no son escuchadas por el presidente, como cuando los padres de los estudiantes de Ayotzinapa se reunieron con él en Los Pinos (la residencia oficial) o cuando pidió a la sociedad “superar” Ayotzinapa, o por el procurador Murillo Karam, cuando torpemente dijo a los reporteros “Ya me cansé” ante sus preguntas sobre la explicación acerca de los primeros informes sobre los desaparecidos.

Las 43 sillas vacías que se colocaron en muchas escuelas y lugares públicos significan el abandono de la educación pública. Acciones que van desde el secuestro de autobuses de compañías transnacionales de alimentos a la destrucción de oficinas gubernamentales o sucursales bancarias, se relacionan al hartazgo de un desarrollo que no llega a muchos; la toma de legislaturas, el desgaste de un sistema jurídico que no protege, de una Constitución y un sistema político que no velan por las necesidades de la población. Éstas son las voces –algunas orquestadas, otras espontáneas– que se mostraron en las manifestaciones en torno a la desaparición de los 43 estudiantes normalistas rurales que, sin embargo, bajaron de intensidad de manera importante. La flama se apagó al desaparecer la esperanza de encontrarlos vivos. Pasado el momento de explosión de la rabia, los grupos subalternos tienen que proseguir sus

7 En días posteriores a la desaparición de los 43 estudiantes, un reportaje hizo público el valor de una mansión de la esposa del presidente Peña Nieto. La explicación pública que dio ella generó un gran rechazo en las redes sociales y las manifestaciones callejeras por su falta de sensibilidad frente a la pobreza.

vidas (Scott, 2000). A continuación, ubicaré históricamente a los normalistas rurales y sus escuelas.

Los estudiantes normalistas rurales

Desde principios de siglo xx hubo varias iniciativas en América Latina para educar a la gente de los medios rurales y crear instituciones de formación de maestros especializados en las áreas rurales, en ambos casos, con contenidos y prácticas especialmente pensadas para la población rural y sus condiciones de vida. Los colegas brasileños han llamado ruralismo pedagógico a este movimiento vigente, sobre todo durante la primera mitad del siglo. En México, este tipo de programa educativo tuvo una fuerza particular al ligarse al proyecto cultural de la Revolución mexicana de 1910, el cual puso término a una dictadura militar de 30 años, así como a la reforma agraria, que limitó los alcances de los grandes latifundios a partir del reparto de tierra (Civera, Alfonseca y Escalante, 2011; Lionetti, Civera y Werle, 2013).

Las escuelas normales rurales comenzaron a abrirse desde los primeros años de la década de 1920 como parte de lo que se ha llamado la escuela rural mexicana, que buscaba transformar la vida de las comunidades rurales a través de la escuela. Desde el siglo xix, se habían abierto escuelas normales pero sólo en las principales ciudades del país. El objetivo inicial de las normales rurales fue formar maestros capaces de civilizar a los campesinos en las escuelas rurales que se abrirían en todo el país. Para ello, trabajaron con un plan de estudios de dos años (posteriores al estudio de tres o cuatro años de la primaria), en el que los estudiantes normalistas aprendían materias básicas de la escuela primaria: español, matemáticas, civismo, geografía, etc., pero también técnicas de agricultura, oficios rurales, principios de higiene y conocimientos generales sobre la vida rural. Las escuelas se instalaron en pequeñas casas y sus internados funcionaban como pequeñas familias, vigiladas por los directores y sus esposas (que trabajaban gratuitamente) (Civera, 2006a, 2006b y 2008).

A principios de los años treinta, las escuelas se convirtieron en escuelas regionales campesinas con objetivos más ambiciosos: realizar una transformación del campo, integrando actividades culturales, deportivas, educativas, económicas y de organización política en el marco de la reforma agraria y de la conformación del estado posrevolucionario. Un plan de estudios de cuatro

años posteriores a los tres o cuatro años de educación primaria, que enlazó la formación de maestros rurales con la de técnicos agrícolas para formar líderes, personas autónomas, responsables y con autonomía, conocedoras de técnicas de agricultura y ganadería, oficios rurales y cultura cívica, de los artículos constitucionales que amparaban a los campesinos y obreros; jóvenes que fueran observadores de las necesidades del medio rural y manejaran técnicas para convertirse en gestores y así solicitar el reparto agrario, formar cooperativas de producción, abrir escuelas, procurar la higiene y el deporte, organizar fiestas patrias y otras actividades como la alfabetización. Los directores de las escuelas incluso llegaron a ser los representantes del Banco Nacional de Crédito Ejidal y fungieron como responsables de hasta 10 escuelas rurales que funcionaban como anexas. Muchas escuelas tenían instalaciones amplísimas que antes habían sido haciendas, aunque muchas otras iniciaron con instalaciones mínimas proporcionadas por los vecinos de las comunidades en donde se abrieron (Civera 2008 y 2011a; SEP, 1940; Hernández, 2003; Loyo, 2004; Reynaga, 1991; Sepúlveda, 1976).⁸

Las escuelas se ubicaron en zonas rurales, reclutaron a jóvenes de entre 12 y 17 años, quienes eran hijos de ejidatarios⁹ o de pequeños propietarios rurales que recibían becas del gobierno federal y al finalizar sus estudios obtenían plazas como maestros en escuelas rurales o empleo como peritos agrícolas de la Secretaría de Agricultura y Fomento Agrícola. Más allá del currículum específico, lo más importante del proceso educativo se daba en la vida diaria de los internados, que hasta 1943 fueron mixtos, algo que era bastante novedoso en el mundo educativo internacional de aquellos años (Civera, 2006a). Los estudiantes se rotaban para atender todas las necesidades de cada escuela, sus anexos agropecuarios y talleres, la alimentación, la limpieza y la organización de los internados, otorgando un gran valor al trabajo, la disciplina, la vocación de servicio y al compromiso con la comunidad.

Cuando la Revolución llegó a su punto más alto en cuanto a la realización de reformas populares, se modificó el artículo tercero de la Constitución

8 En Argentina y Brasil se abrieron instituciones similares, pero sin el vínculo tan fuerte que las escuelas de México tuvieron con la reforma agraria y con el proceso de conformación del estado revolucionario. Para el caso de Argentina véase Brumat (2012), Lionetti, Civera y Werle (2013) y Civera, Alfonseca y Escalante (2011).

9 Los ejidatarios fueron los campesinos beneficiados por el reparto agrario. El ejido, hasta los años noventa, tenía un estatuto jurídico diferente a la propiedad: la tierra no se podía vender ni comprar, pero sí heredar entre familiares (si era individual, ya que también hay ejidos colectivos). Eran extensiones de tierra que con la transferencia generacional se fueron haciendo cada vez más pequeñas.

para estipular que la educación que impartiera el Estado sería socialista, por lo que en 1934 se añadieron al plan de estudios de las escuelas regionales campesinas algunas materias sobre materialismo histórico, al igual que en otras escuelas normales urbanas. Un año después, se formó la FECSM (Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México), un organismo estudiantil que enlazó a las sociedades de alumnos de cada escuela y que jugaría un papel fundamental en la lucha por mejorar las condiciones de trabajo de las escuelas.

Entre 1920 y 1941, las escuelas representaban la entrada del gobierno federal revolucionario en la vida del campo (Quintanilla y Vaughan, 1997).¹⁰ Sus relaciones con las comunidades no fueron sencillas, debido a su carácter mixto y laico, mientras que su encargo agrarista las colocó como enemigas de caciques, propietarios y comerciantes. A la vez, su involucramiento en la reforma agraria pronto entraría en contradicción con la propia construcción vertical del corporativismo del gobierno revolucionario, que limitó la organización de ligas agrarias y organizaciones magisteriales independientes como las que se proponían desde las escuelas regionales campesinas. Para 1939, la SEP había abierto ya 36 escuelas, con condiciones de trabajo muy variables que se deterioraron notablemente a raíz de la expropiación petrolera en 1938. Los maestros, estudiantes y padres de familia muchas veces fueron quienes proporcionaron su trabajo y los materiales para construir los salones, talleres y anexos, con apoyo de las comunidades rurales cercanas. Se puede decir que ellos, literalmente, construyeron sus escuelas. Por eso, en 1940, como lo harían en el futuro, apoyaron a los estudiantes cuando se fueron a una huelga nacional exigiendo, sobre todo, el incremento en el presupuesto de las regionales campesinas, especialmente para completar la planta docente, subir el monto de las becas y tener los mismos derechos que los estudiantes urbanos.

En los años cuarenta estas instituciones sufrieron cambios muy importantes. Las reformas revolucionarias fueron quedando atrás, en pos de una política de modernización que colocó como prioridad la educación en las áreas urbanas. Con base en la política de unidad nacional y bajo la idea de que todos los ciudadanos son iguales y tienen derecho a un mismo tipo de educación, se establecieron planes de estudio uniformes para todas las escuelas primarias y en 1941 se estableció un plan de estudios también único para todas las es-

¹⁰ La documentación del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) ha sido la fuente básica de información de los años veinte a sesenta. La investigación principal puede verse en Civera, 2008.

cuelas normales del país, fueran urbanas o rurales. Las regionales campesinas fueron desintegradas para crear por separado escuelas prácticas de agricultura y escuelas normales rurales. Desde entonces, desapareció la intención de que se adaptaran a las necesidades locales y al carácter especialmente rural, tanto de las escuelas establecidas en zonas rurales como de estas normales, cuyo número se redujo a 18. Asimismo, dejaron de ser escuelas mixtas.

No obstante, las plazas de profesores sí estaban diferenciadas en urbanas y rurales, y a estas últimas correspondía un sueldo menor. De esta manera, las escuelas normales rurales quedaron atrapadas en una paradoja: aquella provocada por el lenguaje de igualdad de esa época. Las escuelas eran iguales que las otras y tenían el mismo plan de estudios, pero sus egresados ganarían menos dinero. Los estudiantes y maestros tenían las mismas obligaciones, pero además tenían que hacerse cargo de los internados y sus carencias. Las normales rurales perdieron sus escuelas anexas, y ya sin sentido, sus talleres, tierras y anexos agropecuarios quedaron como excedentes: muchos de ellos se convertirían en ruinas, mientras que otros fueron trabajados por los maestros y estudiantes para apoyarse económicamente frente a los escasos recursos que les proporcionaría la SEP en adelante. Las escuelas no tenían los laboratorios y bibliotecas, para entonces imprescindibles, para cumplir con un plan de estudios que incorporaba materias equivalentes a la educación secundaria y era muy frecuente que algunas asignaturas no pudieran ser cursadas por falta de maestros que las impartieran (Civera, 2008; Rodríguez y García, 1982).

Así, entre 1941 y 1969, las normales rurales, ya como internados unisexuales, vivieron una época distinta a la primera (sobre esta época de las normales rurales, véase Civera, 2010a; Hernández, 2004; Ortiz, 2012; Terán, 2009). Los gobiernos en turno durante este periodo apostaron a la modernización del país a través del desarrollo industrial y urbano. La reforma agraria fue detenida y las escuelas normales rurales tuvieron un escaso lugar en este proyecto, aunque en los años cincuenta tuvieron un nuevo impulso. Algunas escuelas prácticas de agricultura volvieron a convertirse en normales rurales y se abrieron otras hasta llegar a ser 29. La SEP promovía la producción de las tierras en las escuelas, pero no daba recursos para ello. La mayor parte de los estudiantes siguió siendo de origen rural y humilde. Las becas y los internados se convirtieron en opciones de movilidad social e incluso de sobrevivencia para hijos de campesinos, mineros y otros sectores del medio rural de escasos recursos que no hubieran podido estudiar sin esos apoyos, como lo fueron muchos huérfanos o hijos de mujeres

viudas. Familias enteras se formaban en las normales rurales, generación tras generación.

A finales de los años cincuenta, los estudios de normal se hicieron equivalentes al bachillerato (Ibarrola, 1999), con lo que las escuelas abrieron la oportunidad de que estos sectores o ingresaran al servicio docente o ingresaran a los estudios universitarios después de concluir los de la normal. La formación de identidades en los internados se hizo aún más intensa, ya que la convivencia con los compañeros podía extenderse hasta por 7 años: uno del curso complementario (para concluir la primaria), los tres años de secundaria y tres de normal. Como las condiciones de vida en los internados eran difíciles, era frecuente que los estudiantes, sobre todo los varones, se cambiaran de un plantel a otro buscando mejores condiciones o acercarse a las opciones del mundo urbano, sin que por ello abandonaran la relación con los medios rurales. Si en el pasado, en algunas escuelas habían funcionado células comunistas y se habían fomentado, como parte del currículum, relaciones con organizaciones agrarias, en estos años a estos vínculos se añadieron otros, pero por fuera del currículum. Guiados por sus maestros, muchos de ellos bien preparados, simpatizantes del Partido Comunista y defensores de la democracia sindical, los normalistas rurales apoyaron el movimiento magisterial gestado en la Ciudad de México bajo el liderazgo de Othón Salazar, que buscaba la democratización del SNTE. Poco después participaron en el movimiento estudiantil que culminaría en 1968 con el asesinato masivo de jóvenes en la Ciudad de México, con el encarcelamiento de estudiantes y el cierre de 15 escuelas normales rurales (Civera, 2010a y 2013; Salinas e Imaz, 1984; Padilla, 2010).

Para entonces, los muchachos que estudiaban eran mayores, y en la vida de los internados y la organización estudiantil se habían mantenido muchos de los objetivos fundacionales de las escuelas, como el vínculo con lo rural, el compromiso social y la idea de formar líderes. También se mantenían sus contradicciones principales: la necesidad de movilizarse políticamente para mejorar las condiciones casi siempre precarias de las escuelas, el sentimiento de pérdida de lo que se tenía antes y de ser tratados como estudiantes y futuros maestros de segunda por su origen rural y su forma distinta de contratación. Las ideas de que todos participaran en la toma de decisiones dentro de las escuelas para que éstas operaran apegadas a las necesidades de cada una, fueron cuajando en formas de autogobierno muy particulares. Como en los años treinta, cada escuela funcionaba con un autogobierno: tenía un comité

conformado por el director, una representación de los maestros y una de los estudiantes, pero ahora se incluía la representación del sindicato de maestros (SNTE) y de la FECSM. La disciplina era vigilada por los propios estudiantes, con base en un sistema de puntos: cuando un estudiante cometía faltas al reglamento, se le descontaban puntos; al descender los puntajes, se estipulaban automáticamente algunas sanciones y al llegar por debajo de un mínimo, los estudiantes eran expulsados.¹¹

El pasado de las escuelas y las promesas no cumplidas a los movimientos campesinos se enlazaron en estos años con las inquietudes despiertas por la Revolución cubana, ampliamente contrastantes con el autoritarismo del PRI, partido que encapsulaba en su seno la lucha por el poder, manipulando las elecciones y ejerciendo la violencia frente a los opositores políticos. En las escuelas operaban Comités de Orientación Política e Ideológica, en los que algunos estudiantes discutían a autores como Marx, Lenin y el Che Guevara, al mismo tiempo que se entrenaban en la oratoria. El compromiso social y el activismo político tenían varias vertientes e incluso la FECSM vivió una fuerte escisión a principios de los años sesenta. Algunos maestros egresados de las normales rurales optarían por la vía armada para lograr el cambio social, como sucedió en Chihuahua y Guerrero, y pese a los esfuerzos de la FECSM por limitar la injerencia de todo partido político, en los internados comenzaron a tener presencia distintas fuerzas políticas. Sin embargo, es importante resaltar que no todos los estudiantes se interesaban en este ámbito. En los internados se hacían diversos grupos de amistad según la generación, el dormitorio, la comunidad de origen o la participación en grupos musicales, equipos deportivos y en otras actividades culturales que tenían una fuerte presencia en su vida cotidiana (García, 2012).

Con la represión y el cierre de la mitad de las escuelas en 1969, las escuelas normales rurales inauguraron una tercera época, más difícil aún que las anteriores. La información disponible sobre las escuelas normales rurales de los años setenta a nuestros días proviene sobre todo de fuentes periodísticas, pero es muy limitada, ya que lo que se hace visible son los conflictos entre las normales rurales y las autoridades de los estados, pero no la complejidad de sus motivos ni lo que sucede en la vida cotidiana de las escuelas y los internados.¹²

11 Para esta segunda época se ha utilizado información del AHSEP, entrevistas y fuentes secundarias (Civera, 2008, 2010b y 2013; Ortiz, 2012; Terán, 2009; Aguirre, 2012; Hernández, 2004; Hernández, 2014).

12 Aquí retomo principalmente a *La Jornada*, *Contralínea* y videos que los normalistas rurales han subido a las redes sociales.

Un nuevo reto se planteó a las escuelas normales (urbanas y rurales) con la elevación del ciclo de estudios a nivel de licenciatura en 1984, y más aún con la descentralización de la educación básica y normal en 1993. Hasta entonces, la SEP había mantenido el control central de las escuelas de educación básica y normal,¹³ que resultaba inmanejable ante el crecimiento que experimentó el sistema en los años setenta, por lo que se iniciaron medidas tendientes a dar la administración de las escuelas a los gobiernos estatales (Martínez F., 2001). Las normales rurales pasaron a las administraciones estatales, con lo que se restringió el reclutamiento de estudiantes y el otorgamiento de plazas a regiones determinadas. La FECSM se opuso a esta política, la cual debilitaba la posibilidad de que las rurales, en su conjunto, negociaran con el gobierno federal, algo que había sido de vital importancia para su sobrevivencia.

Si a lo largo de su existencia los trabajos y las condiciones de cada escuela muestran diferencias importantes según las circunstancias regionales particulares, a partir de los noventa la diversidad se haría más grande. Algunas escuelas fueron absorbidas por el crecimiento de los centros urbanos y comenzaron a ingresar jóvenes de origen urbano de escasos recursos, mientras en otras la presencia de estudiantes indígenas se incrementó. Se trataba, entonces, de jóvenes mayores de edad. En 2003, la SEP registraba 18 escuelas: 10 para varones, 6 para mujeres y 4 mixtas (de otras dos no se contaba con el dato). La planta docente fue cambiando y fue disminuyendo el número de maestros de tiempo completo. En las escuelas ya no quedaba ninguno de los grandes maestros fundadores, sino que, al igual que en otras normales urbanas, se incorporaron profesores que no tenían experiencia de trabajo en las escuelas de educación básica. El nivel de las escuelas fue decayendo, los autogobiernos estaban más en manos de los estudiantes que de los directores, la participación de los maestros era ya muy limitada y la relación de los estudiantes con las autoridades educativas era cada vez más difícil.

Aunque la SEP dio facilidades para la apertura de escuelas normales privadas, siguió una política de limitar la matrícula de las escuelas normales públicas, bajo el argumento de que había un excedente de profesores ante los cambios en la dinámica poblacional, la cual había sido enorme en los años setenta y ochenta para luego disminuir. El tope de la matrícula fue particularmente fuerte

13 En 1993 se amplió la educación básica para incluir un año de preescolar, seis años de primaria y tres de secundaria. La Ley de 2013 estableció como obligatorios los siguientes tres años de bachillerato.

en el caso de las escuelas normales rurales, que se opusieron al Programa de Modernización Educativa y su proyecto de descentralización, así como de las subsecuentes políticas educativas. Los reclamos de los estudiantes por las malas condiciones de las escuelas, la insuficiencia de sus becas y los topes a la matrícula fueron incrementando.

En la prensa se publica sobre el uso de estrategias como el secuestro de autobuses o bloqueos de carreteras que organizan recurrentemente los normalistas rurales, sobre todo al inicio de cada año escolar para mantener abierto el ingreso de estudiantes o en las negociaciones por el presupuesto. Muchas veces, los movimientos estudiantiles han sido apoyados por la población circundante a las escuelas, con base en sentimientos de justicia social, pero también porque los internados han sido fundamentales para la movilidad social e incluso para el desarrollo económico local. El caso más sonado de este soporte fue el de El Mexe, Hidalgo, en el año 2000, cuando los vecinos de la escuela sometieron con fuerza a la policía que se dirigía a terminar el movimiento de huelga que sostenían los estudiantes.

Con la alternancia en el poder, las relaciones entre las escuelas y las autoridades han empeorado. La distancia entre los proyectos educativos de la SEP y de las escuelas, con sus respectivas bases políticas, se ha hecho cada más grande. En 2003 se cerró el internado de la escuela de Mactumactzá, Chiapas, y se cancelaron las becas de los estudiantes. Cinco años después se cerró El Mexe, una de las escuelas más emblemáticas. Mientras los estudiantes se manifestaban en contra de la Alianza por la Calidad Educativa, Elba Esther Gordillo, presidenta del SNTE, declaraba públicamente que las escuelas normales rurales serían transformadas en escuelas politécnicas. El 13 de diciembre de 2011, la policía mató a dos estudiantes de Ayotzinapa cuando realizaban un bloqueo en la carretera del Sol, en Guerrero. La FECSM pasó a ser una organización semiclandestina y sigue teniendo presencia en la mayor parte de las normales rurales.

Actualmente existen 16 establecimientos en diferentes estados, en los que se forman cerca de 7 000 estudiantes, con casi 800 profesores, los cuales no representan ni 10% del total del subsistema de formación de maestros. Las becas diarias de los estudiantes varían de \$45 en Ayotzinapa, Guerrero y Tamazulapan, Oaxaca, a \$70 en Tenería, Estado de México (según han declarado los representantes de la FECSM). La tendencia a la desaparición de las normales rurales podía observarse claramente desde años atrás, pero tras la desaparición de los 43, las normales tuvieron un respiro. Sin embargo, al igual que en

todas las escuelas normales, su matrícula ha descendido en forma importante con la implementación de la reforma educativa. Por otro lado, en los periódicos también ha circulado información de violaciones a los derechos humanos en el interior de los internados, especialmente en las novatadas. Como mencioné arriba, la información con la que contamos acerca del funcionamiento de las escuelas normales rurales hoy en día proviene de los periódicos y no de trabajos académicos.

Los sucesos de Iguala del 26 y 27 de septiembre de 2014 han de verse no sólo como el resultado específico de lo que sucedió en el momento (lo cual, desde luego, es imperativo esclarecer), sino el resultado de procesos que se han desarrollado a lo largo de la historia con diferentes planos temporales y en distintos tipos de dinámicas sociales (políticas, económicas y culturales). Dichos sucesos han sido, entre otras cosas, la explosiva y atroz culminación de años de hacer caso omiso a las dificultades de desarrollo y educación en las áreas rurales, años de discriminación, intolerancia y violencia hacia los jóvenes campesinos e indígenas y futuros maestros que hoy parecen desechables, en una reforma educativa que plantea el reemplazo a mediano plazo de la planta magisterial actual, sin poner suficiente atención a procurar una mejor formación inicial y continua de los profesores, ni a las pésimas condiciones materiales que sufren hoy las escuelas (INEE, 2015; DOE, 2013a y 2013b).

Referencias

- Arceo, E. y Campos, R. (2011). ¿Quiénes son los ninis en México? *Documentos de trabajo del CIDE*, 524. Recuperado de: <http://ovd.cide.edu/publicaciones/status/dts/DTE%20524.pdf>.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México*. México: SEP.
- Breslow, M. (2015). The Staggering Death Toll of Mexico's Drug War. Recuperado de: <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/foreign-affairs-defense/drug-lord/the-staggering-death-toll-of-mexicos-drug-war/>.
- Brumat, M. R. (2012). *La formación de maestros rurales en Córdoba: una mirada histórica* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

- Civera, A. (2001). La trayectoria de las escuelas normales rurales en México; algunas huellas para estudiar. *Heurística Revista Digital de Historia de la Educación*. Segundo semestre de 2001. Recuperado de: http://historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/mexico/ponencias/civera_cerecedo.doc.
- _____. (2006a). La coeducación en la formación de maestros rurales en México, 1934-1944. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XI (28): 269-291.
- _____. (2006b). El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVI (3 y 4): 53-73.
- _____. (2008). *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. México: El Colegio Mexiquense. Disponible en: <http://www.cmq.edu.mx/images/stories/libro-e/escuelacomopcion/escuelacomopcion.pdf>.
- _____. (2010a). Mujeres, escuela y opción de vida: las estudiantes normalistas rurales de México en los años cincuenta. *Revista Electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, (4). Recuperado de: <http://revistas.um.es/navegamerica/article/view/99881>.
- _____. (marzo-agosto de 2010b). Prácticas de ciudadanía en la escuela mexicana durante la segunda guerra mundial: un estudio de caso. *Educação em Foco. Universidade Federal de Juiz de Fora. Brasil*: 33-58. Recuperado de: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/edicoes-anteriores/ano-2010/nacao-e-cidadania-abordagens-em-historia-da-educacao-na-america-latina/>.
- _____. (2011a). La reforma integral del campo mexicano a través de la escuela rural posrevolucionaria: la relevancia de la enseñanza agrícola y el cooperativismo, 1921-1945. En Civera A., Alfonseca, J. y Escalante, C. (Coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)* (pp. 303-348). México: El Colegio Mexiquense.
- _____. (2011b). Porque somos estudiantes de segunda: la organización de los estudiantes campesinos en México, 1932-1941. En González, S. & Sánchez, A. M. (Coords.), *154 años de movimientos estudiantiles en Iberoamérica* (pp.79-104). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____. (2012). Honores y ultrajes a la bandera: la escuela entre la democracia y la intolerancia en el México de los años cuarenta. En Calderón, M. (Coord.), *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: siglo XX* (pp. 69-92). México: El Colegio de Michoacán/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- ____ (2013). Entre el corporativismo estatal y la redención de los pobres: los normalistas rurales en México, 1921-1969. *Prismas*, 17(2): 199-205. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-04992013000200009&lng=es&nrm=iso.
- Civera, A., Alfonseca, J. y Escalante, C. (Coords.) (2011). *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*. México: El Colegio Mexiquense.
- CONEVAL. (2015). *Consideraciones para el Proceso Presupuestario*.
- ____ (2017). *Consideraciones para el Proceso Presupuestario*.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013a). *Ley General del Servicio de Educación Docente*. México.
- ____ (2013b). *Ley General de Educación*. México.
- García, A. (2012). *Normalistas y maestros en el movimiento campesino y guerrillero de Chihuahua, 1960-1968* (Tesis inédita de maestría). Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV, México.
- González, R. (2013). *El acontecimiento #yosoy132, crónicas de la multitud*. México: Terracota.
- ____ (2015). *Ayotzinapa: la rabia y la esperanza*. México: Terracota.
- Guillingham, P. (2006). Ambiguous Missionaries: Rural Teachers and State Facades in Guerrero, 1930-1950. *Mexican Studies*, 22(2): 331-360.
- Hernández, G. (2004). *El normalismo rural en Chiapas. Origen, desarrollo y crisis*. México: Comercializadora de Impresos.
- Hernández, L. (2012). El asesinato de Minerva: la batalla por el normalismo rural. *El Cotidiano*, (176): 19-33.
- Hernández, M. (2003). La escuela central agrícola. Momento fundante de la Escuela Normal Rural Luis Villarreal. En *Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. Panel Cultura Magisterial, México, El Colegio de San Luis.
- ____ (2012). Las vicisitudes de una reforma. El caso de la Escuela Normal Rural de Colonia Matías Ramos-San Marcos. En *XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- ____ (2014). *Tiempos de reforma: alumnos, maestros y autoridades frente a las reformas educativas en la ENR de San Marcos, 1926-1984*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas/Universidad Pedagógica Nacional.

- Human Rights Watch. (2013). Mexico 's Disappeared. The Enduring Cost of a Crisis Ignored. Reporte de José Miguel Vivanco. Recuperado de: <https://www.hrw.org/node/256408>.
- Ibarrola, M. (1999). La formación de profesores de educación básica en el siglo xx. En Latapí, P. (Coord.), *Un siglo de educación en México* (vol. II) (pp. 230-275). México: Fondo de Cultura Económica.
- Illades, C. (2015). *Conflicto, dominación y violencia*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Illades, C. y Santiago, T. (2014). *Estado de guerra de la guerra sucia a la narco-guerra*. México: Era.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (1999). *Estadísticas históricas de México* (Tomos II y III). México: INEGI.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Lionetti, L., Civera, A. y Werle, F. (Coords.). (2013). *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*. Argentina: Pro-historia/El Colegio de Michoacán/El Colegio Mexiquense.
- López, M. (2012). La construcción del corporativismo estudiantil normalista rural durante el gobierno cardenista: el caso de la FECSM. En *XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación*. Zacatecas, 22-24 de agosto de 2012.
- Loyo, E. (2004). ¿Escuelas o empresas? Las centrales agrícolas y las regionales campesinas (1926-1934). *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 20(1): 69-98.
- Martínez Rizo, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27: 35-56. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Martínez, S. J. (2013). 300 mil y contando. *Sin Embargo*. Recuperado de: <http://www.sinembargo.mx/opinion/25-02-2013/12797>.
- Navarro, C. (Coord.). (2011). *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. México: La Jornada ediciones.
- OCDE. (2013). *Panorama de la Educación 2013. Indicadores de la OCDE*. España: Gobierno de España/Santillana. Recuperado de: <http://aristeguinioticias.com/2506/mexico/suman-mas-de-7-millones-de-ninis-en-mexico-ocde/>.
- _____. (2016). *Panorama de la sociedad 2016. Un primer plano sobre los jóvenes. La situación de México*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/mexico/sag2016-mexico.pdf>.

- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2015). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2015. Los migrantes y las ciudades. Nuevas colaboraciones para gestionar la movilidad*. Suiza.
- Ornelas, C. (2008). El SNTE, Elba Esther Gordillo y el Gobierno de Calderón. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37): 445-469.
- Ortiz, M. (1991). *La formación de maestros rurales en el Estado de México, 1927-1940* (Tesis de maestría). Escuela Normal Rural “Lázaro Cárdenas”, Estado de México, México.
- Ortiz, S. (2012). *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Padilla, T. (2010). Las escuelas normales rurales en México. En *V Coloquio Internacional de Historia de Mujeres y Género en México*. Oaxaca, México, 18-20 de marzo de 2010.
- Quintanilla, S. y Vaughan, M. (Coords.) (1997). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, J. (15 de enero 2014). Policías comunitarios, grupos de autodefensa y paramilitares. *Regeneración*. Recuperado de: <http://regeneracion.mx/opinion/policias-comunitarios-grupos-de-autodefensa-y-paramilitares/>.
- Reynaga, S. (1991). *Aproximaciones a una institución escolar: el Instituto Superior de Educación Tecnológica Agropecuaria de Roque, Celaya, Guanajuato* (Tesis DIE). México, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Rodríguez, S. M. y García, R. (1982). *El Estado mexicano y las reformas educativas en las normales rurales en el periodo avilacamachista* (Tesis inédita de licenciatura). Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- S/a. (2015). Los niños del opio. *El Universal*, 13 de julio de 2015.
- Salinas, S. e Imaz, C. (1984). Formación ideológica, académica y política. *Maestros y Estado* (vol. 1) (pp. 83-105). México: Universidad Autónoma de Guerrero/Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Sánchez, A. (2015). Opinión. *La Jornada*, jueves 22 de enero.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1940). *Escuelas Regionales Campesinas*. 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* (Tesis inédita 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. *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (9-10): 30-31.
- Street, S. y Civera, A. (2008). *Entrevista a la maestra Celia Rangel*. Ciudad Guzmán, 6 de octubre de 2008.
- Telesur. (2015). Graduación simbólica para los 43 normalistas, 19 de julio. Recuperado de: <http://elpaisonline.com/index.php/2013-01-15-14-16-26/internacional/item/179343-graduacion-simbolica-para-los-43-normalistas>.
- Terán, E. (2009). *Del internado a la marcha. Rutinas y participación política de las alumnas de la Normal Rural Justo Sierra Méndez de Cañada Honda, Aguascalientes, 1939- 2009* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Zacatecas, México.
- Tourliere, M. (2015). Crece a más de 12 millones la cifra de migrantes mexicanos en EU. *Proceso*, 13 de agosto de 2015.