

LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL ESTADO MEXICANO EN RELACIÓN A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE LAS ESCUELAS NORMALES RURALES.

Luis Darío Salas Marín¹.

UNAM- México

Fecha de recepción 9 mayo 2011.

Fecha de aceptación 29 junio 2011.

Resumen.

La consolidación del Estado nacional mexicano y su sistema educativo, no se comprenden en conjunto, sino se tiene en cuenta el papel jugado por las Escuelas Normales Rurales (ENR) a favor de esa definición durante el siglo XX. En la actualidad, desde las esferas del poder político y económico pretender eliminar este tipo de escuelas, significara dejar en el olvido la formación del profesorado con vocación de servicio en el medio rural.

En dieciséis entidades federativas se reparten igual número de ENR, éstas luchan, de la mano de sus estudiantes, no solo por sobrevivir, sino por desarrollar una praxis política a favor de la educación infantil que supere un currículo *desruralizado* e impuesto desde el aparato de Estado.

Resulta necesario que la investigación educativa haga estudios relacionados con las normales rurales a fin de incidir en las políticas públicas a favor de este tipo de proyectos educativos.

Palabras clave: política educativa, educación rural, formación inicial y praxis política.

Summary.

The consolidation of the national Mexican state and its educative system, are not comprehended in its totality, if the role played by the Rural Teacher Training Collages (ENR, por sus siglas en español) in favor of that definition during the XX century is

¹ Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, México.

not taken into consideration. Currently viewed from the spheres of political and economical power eliminating this type of collages, would mean leaving in the past the training of the professor with vocation to serve the rural environment.

The same numbers of Rural Training Teacher Collages are distributed in seventeen federal states, which fight hand in hand with its students, not only to survive but to develop a political praxis in favor of child education in order to overcome a *deruralized* circle imposed from the state system.

It's imperative that the educative investigation system runs studies related to teacher training collages with the finality to influence public politics to be in favor of this type of educative projects.

Key words: educative politics, rural education, initial training and political praxis.

Antecedentes.

Ante los ataques de quienes desean enterrar el sistema de Escuelas Normales Rurales, caracterizado por la formación de profesores al servicio de las comunidades rurales de México, conviene destacar algunos rasgos históricos de estas escuelas que fundamentan su vigencia.

Con el establecimiento de las ENR en 1922, México se convierte en el primer país de América latina que pone en práctica esta modalidad educativa, con el fin de preparar cuadros docentes encargados de fomentar el aprendizaje en el medio rural. Antes y después de dicho año, el normalismo rural mexicano fue influenciado por la escuela francesa, rusa, española y norteamericana, bajo las ideas de L. Eslander, Piotr Kropotkine, Francisco Ferrer y John Dewey, respectivamente; mexicanos ilustres como José Vasconcelos, Rafael Ramírez, Moisés Saenz y Narciso Bassols fueron los encargados de adaptar institucionalmente las ideas de aquellos pensadores educativos a la realidad nacional, bajo el sello teórico-practico de formación docente durante los decenios de 1920 y 1930.

En el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se neutralizo el poder de las oligarquías terratenientes en el campo, al apoyar la continuidad de las ENR. No obstante, la ubicación geográfica de esas escuelas estaba subordinada al área de influencia del centro urbano correspondiente, el cual usaría las normales rurales para promover los adelantos de la civilización occidental en las comunidades rurales. Sin embargo, las ENR y los maestros rurales terminaron como agentes de cambio y de

justicia social en el campo, al promover la erradicación del analfabetismo y la pobreza con la guía de la educación socialista.

Al llegar Ávila Camacho al poder y más tarde, en 1946 con la reforma al artículo tercero constitucional, las ENR dejaron de ser prioritarias para los sucesivos gobiernos federales, ¿por qué este cambio de actitud de la política educativa federal hacia las ENR?, porque por un lado, los grandes centros de poder mundial presionaban a los países subdesarrollados a ceñirse a la producción global en beneficio del capital transnacional, prometiendo bondades del desarrollo capitalista para naciones pobres que nunca llegaron. Así, la justicia social le da paso al valor burgués del desarrollo por decreto de Estado.

Por otro lado, la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) creada en 1936 y considerada la organización estudiantil más antigua del país, logro cimentar una atmósfera de autonomía y defensa de las ENR con respecto al gobierno federal y la derecha política, junto con la sólida formación académica, política y de compromiso social de sus egresados, fueron factores de liderazgo y cambio social en comunidades rurales donde ellos se involucraron laboralmente, gestos que a contracorriente, erosionaban las prácticas corporativas y de explotación de políticos y caciques en perjuicio de la población rural.

El Estado mexicano y sus cómplices al ser incapaces de controlar la vida interna de las ENR y tener un fuerte competidor en el campo, en la figura de los maestros rurales, decide impulsar una campaña de desprestigio y cierre de planteles de ENR, rasgos agudizados con el gobierno de Gustavo Díaz (1964-1970); posteriormente, el Estado promueve apertura de escuelas normales privadas para limitar las plazas laborales a los egresados de las ENR, en las décadas de los años ochenta y noventa. Desde el actual gobierno de Felipe Calderón (2006-2012) se impulsa una reforma educativa de las ENR en los planes y programas de estudio bajo las directrices marcadas por el sistema de mercado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el discurso educativo, de la derecha política, basado en competencias.

Ubicación geográfica².

En la actualidad, México cuenta con dieciséis planteles de ENR ubicadas en la parte central del país debido a que tradicionalmente la población se concentra en esta

² En este trabajo se deja constancia de la importancia que la disciplina geográfica tiene en la definición de la ubicación espacial de las Escuelas Normales Rurales de México, históricamente dicha ubicación respondía al establecimiento de escuelas formadoras de maestros en espacios rurales inmediatos a centros urbanos, estos, a su vez, fungían como lugares centrales en la dotación de servicios y bienes para las escuelas de las comunidades rurales.

parte de México. La orientación geográfica del conjunto de este tipo de escuelas es de sureste-noroeste, en dirección a la vertiente del Pacífico mexicano. (ver imagen núm. 1)

Imagen núm. 1.- Ubicación geográficas de las Escuelas Normales rurales de México.



Adaptado por: Luis Darío Salas Marín.

Simbología:

- | | | |
|--------------------|----------------------|-------------------------|
| ☆ Ayotzinapa, Gro. | ☼ Tamazulapan, Oax. | ⊙ Tenería, Edo. de Mex. |
| ○ Saucillo, Chih. | ⊕ Mactumactzá, Chis. | ◇ Tetéles, Pue. |
| △ Amilcingo, Mor. | ⌞ Hecelchecan, Camp. | |
| ▽ Atequiza, Jal. | ▣ Tiripetío, Mich. | |
| ⊞ El Quinto, Son. | ⊗ Aguilera, Dgo. | |
| ▣ San Marcos, Zac. | ☆ El Cedral, S.L.P. | |
| ⊙ Panotla, Tlax. | ⊞ Cañada Honda, Ags. | |

Planteamiento del problema.

El *problema* esencial de esta investigación, parte del contexto general de la *escasez de trabajos de investigación* relacionados con la formación inicial del profesorado de las ENR que refieran a la *situación actual* (Latapí, 2008) *de este tipo de modalidades educativas* de México. En particular, las investigaciones referidas a la relación entre teoría y práctica o praxis política.

Tres situaciones explican este problema, por un lado, quiénes realizan investigación educativa en México se abocan a temas educativos de índole urbana, de tecnología educativa y nuevos enfoques educativos, entre otros que soslayan en conjunto, el interés por otros problemas educativos, tales como la educación referente a pueblos originarios, la de hijos de trabajadores agrícolas e investigaciones sobre educación rural; en segundo lugar, en muchos centros educativos de México existe una fobia entre sus agentes, que abarcan los directivos, profesores, alumnos y demás personal, a la hora de tratar temas relacionados con la política (educativa) y en investigación educativa, no se diga. Finalmente, históricamente, desde la década de 1930, la mayoría de las ENR son controladas, en los hechos, por los alumnos³ y no por los directivos, rasgo que en parte, es un argumento que investigadores educativos utilizan para darle la espalda a las ENR.

Los estudios sobre las ENR refieren a temas de historiografía, en particular de la década de 1930. Sin embargo, algunos de estos estudios (Civera, 1997 y 2008) permiten comprobar un *problema recurrente* que las ENR viven día con día, y es la amenaza constante que el gobierno federal, en alianza con la líder sindical del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) Elba Esther Gordillo y la clase empresarial profesan en conjunto: el *cierre definitivo del sistema de ENR*; situación que a todas luces muestra la falta de voluntad política de los gobernantes mexicanos y líderes sindicales por sostener y expandir esta modalidad educativa de formación inicial del profesorado.

Tal como lo muestra el cierre paulatino de ENR a partir de 1940; por ejemplo, de las 32 ENR que había en 1960, para 2011 ya solo quedan 16 escuelas⁴. Los agentes educativos que integran las ENR actuales, no solo viven el acoso y el temor de que sus centros educativos cierren por decisión de Estado, sino también, estos agentes llevan la

³ El perfil general de los alumnos es de una conciencia política firme, cargada a la izquierda. Estas “cartas de presentación” de las ENR, paradójicamente, provocan desinterés entre algunos investigadores educativos y solo se limitan a dar opiniones, desde fuera del escenario, sobre los múltiples problemas que viven actualmente las ENR.

⁴ La última ENR que el Estado mexicano cerró fue la del “Mexe”, el 6 de julio de 2008.

carga política y pagan las consecuencias de todo tipo de alianzas corporativas entretreídas desde las esferas del poder político.

Avilés (2011) recoge algunas declaraciones que la líder sindical del SNTE y un representante de los empresarios externaron recientemente con motivo del “Quinto Congreso Nacional de Educación”:

“...el presidente de la *Fundación Televisa y de Mexicanos Primero*, Claudio X González, pidió el cierre de las escuelas formadoras de docentes, ya que dijo, ‘hay muchas muy mediocres y unas que son un hervidero de política y grilla’. [Este mismo personaje preguntó] ‘¿Cuándo nos vamos a atrever a cerrar las que se tienen que cerrar y a meter la lana a las que van a preparar a los maestros del futuro de nuestro país?’. [González sentencio a este tipo de escuelas al considerar] que el esquema ‘tradicional’ de las normales ya ‘no funciona’ para formar a los maestros y ciudadanos del siglo XXI... Elba Esther Gordillo, se preguntó: ‘¿qué haremos con tantas normales, ya no *patitos*, con tantos monstruos de normales?’...”

Este tipo de declaraciones vislumbra la altivez, insensibilidad y falta de miras de la clase política y económica de México por el contexto educativo y la realidad que viven cotidianamente la comunidad de las ENR.

Cabe precisar que los gobiernos mexicanos practican una alianza política y corporativa con el SNTE desde la segunda mitad del siglo XX, este sindicato presume ser el más grande de América latina por el número de sindicalizados que ostenta, con una cifra superior al millón de integrantes; ambos, gobierno federal en turno y SNTE, mediante sus arreglos políticos de corto plazo, han restado autonomía e independencia a los centros escolares para que éstos diseñen sus propios planes curriculares, lo que ha llevado al fracaso al sistema educativo mexicano e impide su transformación (Didriksson, 2011; Guevara, 2010; Raphael, 2008 y 2011). En un marco de reformas educativas que lejos de mediar para resolver los problemas del sector (Gimeno, 2006), los ha acentuado.

Al respecto, el Observatorio de la Educación dice que (2004: 2):

“Todas las ENR (Escuelas Normales Rurales) se vieron afectadas por las reformas educativas de las últimas décadas, y en particular dos fueron decisorias para la problemática que actualmente enfrentan: 1) la elevación del nivel de educación normal a licenciatura, en 1984... y 2) la descentralización de la educación básica y normal en 1993, que restringió los alcances antes nacionales de las ENR a los límites geográficos de los estados en que están situadas, en cuanto criterio de reclutamiento de alumnos y de asignación de plazas al egreso.”

Además, los aspectos particulares del curriculum de las ENR relacionados con los planes y programas de estudio son “desruralizados” por quienes toman las decisiones de

la política educativa nacional desde la década de 1980; aquí entendida la desruralización como la educación rural basada paradójicamente en la vida urbana con referentes de estilos de vida para los jóvenes del medio rural. Ante esta situación, Torres (2011: 62) expresa que:

“Todo planteamiento... riguroso acerca de la educación en el mundo rural conlleva abrir un debate... sobre qué tipo de economía, qué modelos productivos, qué ubicaciones preferimos incentivar para que puedan vivir las personas que lo habitan... La realidad es que hasta el momento presente, este debate explícitamente no está teniendo lugar...”

Es necesario revertir un diagnóstico desolador sobre la educación nacional y en particular, sobre la educación rural, así Latapí (2008: 288) remarca que los actores de la mala educación en México y que pueden ser claves, a su vez, para una mejor educación, son el Gobierno federal, el Congreso de la unión, los Empresarios, el Magisterio y la misma Sociedad. Sobre todo en el contexto donde la pobreza y marginación están imparables en la sociedad mexicana (Boltvinik y Damián, 2004), específicamente la que vive en el medio rural que representa el 22% del total de la población de México.

Durante el verano del 2010, distintas voces críticas relacionadas con el tema de la juventud mexicana, denunciaron que alrededor de 7.5 millones de jóvenes, equivalentes a casi 23 % de los 33 millones que son, entre los 12 y 29 años de edad, son jóvenes que *ni estudian ni trabajan*, o “*ni-ni*”⁵; al respecto, el gobierno federal por conducto de la SEP desmintió el dato y dijo que solo habían 300 mil jóvenes *ni-ni* para finalmente reconocer que la primera cifra era la correcta.

Aunque el término *ni-ni* es equivocado, en tanto no permite ubicar por ejemplo, las causas que originan la marginación y exclusión social, por estrato de edad, sexo y territorio para muchos jóvenes que no tienen acceso a educación y trabajo; en todo caso, es más esclarecedor y pertinente hablar de los “no-no”, tal como lo reconoce Didriksson (2010:50):

“De los millones de mexicanos que se encuentran en esta condición, cerca de medio millón ya están metidos en algún grupo organizado para ejercer la ilegalidad. A ellos no se les considera “alguien”, y se les ha dicho “no” durante toda su vida: *no* al acceso a la educación y cultura; *no* a la inclusión en la sociedad por alguna razón de vestimenta, de color, de lengua o de aspecto; *no* a su realización personal. No a lo que aspiren o quieran ser.

Es decir, los “ni-ni” solo existen a causa de los “no-no”. “

⁵ En la terminología de España: “Pre-parados”.

Motivo por el cual, muchos jóvenes *ninis* y *nonos* ven en el narcotráfico y comercio de estupefacientes una opción de vida para obtener ingresos en forma rápida, camino riesgoso para la vida de muchos jóvenes⁶.

La guerra contra el narcotráfico iniciada por el actual gobierno federal desde diciembre de 2006, ha representado un alto costo de vidas civiles e inocentes, gente que ha sido aniquilada por estar en el lugar y momento equivocados de zonas urbanas y rurales, durante el fuego cruzado entre ejército y cárteles de la droga.

Voces críticas señalan que esta guerra representa una guerra de baja intensidad del actual régimen contra la población mexicana, al sembrar una atmosfera de miedo en la ciudadanía para atomizarla y neutralizarla, todo lo cual permitirá a las elites gubernamentales y económicas servirse con “la cuchara en grande” de México para su propio beneficio. Uno de los efectos de esta absurda guerra es la desarticulación del tejido social y el desplazamiento interno de la población; cifras conservadoras señalan que son alrededor de doscientos mil mexicanos los desplazados como consecuencia del narcotráfico, específicamente en las comunidades rurales actualmente.

Comunidades, en las que muchos de los maestros son amenazados de muerte o bien, esos y otros maestros se niegan a ejercer el servicio docente en localidades inseguras; el Estado de Guerrero donde se ubica la ENR de Ayotzinapa, es una de las entidades de mayor peligro para el ejercicio docente en localidades apartadas, no obstante, en la región de la Montaña de este mismo Estado, la población se organiza a fin de crear, por iniciativa ciudadana, cuerpos de seguridad denominados *Policía Comunitaria* para enfrentar las amenazas externas y garantizar, por ejemplo, la vida cotidiana de los procesos educativos de la población local.

Ante un plan de estudios de la licenciatura de educación básica unificado para zonas urbanas y rurales, cuya última versión data de 1997, que rompe la relación entre teoría y práctica y que además, no se adecua a las necesidades del medio rural, a lo que los jóvenes estudiantes de las ENR lo denominan *falso pedagogismo*; estos jóvenes desarrollan, en respuesta, un procesos de *desescolarización* con aprendizajes autónomos y en comunidad, paralelo al plan de estudios mencionado, para reforzar su *praxis política*; mal entendida y tergiversada por quienes se dicen especialistas en educación. Así mismo, los opositores a las ENR usan el ejercicio de esta praxis, en caldo de cultivo para que los especialistas educativos clamen por reformas escolares, caracterizadas por su perfil vertical y no horizontal y, ajenas a la sociedad.

⁶ Garduño (*La Jornada*, 24.6.11, pág. 14) expresa que la *Comisión de Seguridad Pública* de la Cámara de Diputados declaró que entre 2006 a lo que va del 2011, el crimen organizado ha reclutado a 23 mil jóvenes en México.

¿Por qué y para qué formar profesores en el medio rural; por qué el Estado mexicano busca desaparecer las ENR recurrentemente; qué acciones tendrá que ejercer la investigación educativa para demostrar la pertinencia y pertenencia histórica de las ENR dentro del sistema educativo mexicano; qué prácticas sociopolíticas serán vigentes a fin de detener la “desruralización” y la injusticia social en los espacios rurales; cómo transformar las ENR en beneficio de sus estudiantes y de las comunidades rurales donde ellos ejercerán la docencia?.

Discusión.

Cuando surgen las ENR en 1922, era claro, para quienes empezaban a tomar decisiones de política educativa, de la recién creada, un año antes, Secretaría de Educación Pública, que la educación pública extendida al medio rural sería un puntual de expansión del proyecto civilizador occidental y del proceso productivo afinado en el sector primario, a fin de consolidar el control territorial, la definición del estado nacional e insertar a México en la División Internacional del Trabajo, mediante la educación proporcionada a comunidades indígenas y rurales para beneficio del capital transnacional y de la clase política burguesa del México posrevolucionario con economía dependiente.

Desde el aparato de Estado (Poulantzas, 1985 y Yurén, 2008) la élite política y económica usara la educación pública en la consolidación del poder hegemónico, al preparar a la población en los saberes elementales de letras y números, combinados con oficios técnicos, para proporcionar mano de obra barata a la dinámica del capitalismo dependiente. Al caso, la SEP introduce una serie de valores del mundo occidental en la formación inicial de profesores. De la *autonomía* del México independiente, la educación pública, inspirada en el liberalismo positivista de fines del siglo XIX, centro el proceso educativo en el carácter *civilizador*. Después vendrían los valores de la *justicia social* y *desarrollo*, ambos valores aplicados durante 1910 a 1984.

Desde el México independiente, los gobiernos sucesivos, no solo pretendían crear un ciudadano con autonomía respecto a los dogmas religiosos, sino también, pobladores capacitados para dominar las técnicas civilizadoras que facilitarían al naciente Estado competir con sus exmetrópolis, con justicia social para las capas más pobres de la sociedad en beneficio del desarrollo nacional; sin embargo, la política del Estado populista gestada desde 1910 y consolidada con el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), uso ideológicamente la justicia social y la alianza con las masas, bajo el sesgo incluyente del *nosotros*, para fortalecer y legitimar el aparato hegemónico de la burguesía nacional, en contraposición con la orfandad de las necesidades materiales no cubiertas para el sector mayoritario de la población.

Recordemos que el gobierno de Cárdenas era un régimen burgués de tipo populista y que paradójicamente, su discurso y proyecto político tuvieron un contenido socialista, además este gobierno procuro restituir la justicia social a favor de los campesinos, conculcada por la Revolución Mexicana, al dotar de tierras a esos pobladores por la vía de las unidades de producción agrícola denominadas *Ejidos*. En esta dinámica, ya no solo se buscaba educar al individuo, sino también a la comunidad, gracias al estrecho vínculo entre escuela y comunidad; por lo tanto, el maestro fue un promotor comunitario.

Las cosas dan un giro de 180° durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y los gobiernos que le sucederán hasta el actual de Felipe Calderón (2006-2012). En los cuales se pasó de un proyecto político cobijado por el discurso socialista y gestos a favor de la justicia social, a otro proyecto político de gobiernos obsesionados por el “desarrollo”, primero por la vía de la sustitución de importaciones y después, por el cauce de la liberación de la economía. Al igual que con los valores de “orden y progreso” perseguidos por la clase política liberal de fines del siglo XIX, los gobernantes buscaran crear desde 1940, una atmósfera de *unidad nacional* para garantizar la reproducción del capital.

Se cambia el espíritu del artículo 3° de la Constitución Política Mexicana, que proclamaba una educación de tipo socialista en la década de 1930, a otro por un “desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano” en 1946. El maestro deja de ser “promotor comunitario” para convertirse en “coordinador de aprendizajes”. Además, se hace una falsa relación entre desarrollo y democracia al concebir a ésta como “el mejoramiento del nivel de vida de la población”, mientras que la justicia social es entendida como la “mejor distribución de la riqueza”. Bajo el tenor de estas imprecisiones, Yurén (2008:246) dice:

“Por ello, no se trata de entender la *democracia* como ‘mejoramiento del sistema de vida’, sino como *ejercicio de la libertad*, y a la *justicia [social]* como ‘mejor distribución de la riqueza’, sino como *revocación de toda forma de dominación y satisfacción de las necesidades de cada uno*”.

Con los gobiernos de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) se afina y consolida el modelo neoliberal de política social asistencialista, en programas dirigidos a los sectores más vulnerables de la población, con el fin de establecer consensos y legitimar sus gobiernos respectivos. Situación que prevalecerá con los gobiernos de Vicente Fox (2000-2006) y el ya mencionado de Felipe Calderón. Estas administraciones ejercieron el neoliberalismo de forma ortodoxa, dando como resultado

un Estado *anoréxico*, en el sentido de retirar a esta institución de áreas estratégicas de la economía nacional como ferrocarriles, carreteras, bancos, entre otros, y pasar esas áreas a manos del capital transnacional por mandato de organismos supranacionales.

Estos organismos, primero el BM en la década de 1980 y después el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la OCDE en la década de 1990 y lo que va de este siglo, respectivamente, presionaron para que el Estado mexicano abriera, a diestra y siniestra, la educación privada en menosprecio de la inversión en educación pública, y cambiara los planes y programas de estudio, de los diferentes subsistemas educativos y ciclos terminales de estudios, para adecuarlos a cualificaciones técnicas intermedias y mano de obra barata para la industria maquiladora. Así mismo, esos planes y programas de estudio disminuyeron la enseñanza de ciencias sociales y humanidades al máximo en el sistema educativo nacional con la idea de producir gente no pensante, que pudiera ser crítica y emancipadora de su circunstancia.

La pobreza y marginación crecientes de la población mexicana, producto de la polarización de la riqueza y de los bajos salarios que percibe el trabajador, es cada vez más angustiante. Para Boltvinik y Damián (2004) aproximadamente el 80 % de la población de México es pobre, lo cual repercute en sus niveles educativos. Así, el promedio de escolaridad del mexicano, según cifras oficiales, alcanza el segundo año de secundaria, contrariamente, críticos del Estado mexicano y estudiosos de la materia consideran que el mexicano promedio solo llega al quinto año de primaria.

En un ambiente de creciente pobreza y bajo nivel educativo, el Estado mexicano, por conducto de la SEP, impulsa desde fines del siglo XX una serie de reformas educativas, tres de ellas afectaron el sistema de ENR, la reforma de 1984, la de 1993 y 1997. En el primer caso, la SEP desarrolló un plan de estudios de Educación básica equivalente al nivel de licenciatura, además, la finalidad de dicha licenciatura era formar profesionales en investigación educativa, pero sin la infraestructura escolar para tal cometido, además, talleres de manualidades y de prácticas agrícolas y pecuarias se redujeron en las ENR.

La descentralización educativa de 1993, como ya se dijo en líneas precedentes, delegó autonomía, recursos y responsabilidades a los gobiernos locales para que administraran los asuntos de la educación y tomaran sus propias decisiones dentro del marco de la jurisdicción política correspondiente; esta descentralización educativa afectó las posibilidades de movilidad laboral de los egresados de las ENR. Así, el egresado de la ENR, a partir de la puesta en marcha de esta reforma, solo accedió a una plaza laboral de profesor, exclusivamente en el Estado donde él realizó su licenciatura.

Por otro lado, el Plan de estudios de 1997, tiene una fuerte obsesión por el trabajo en el aula, donde el alumno es alejado de la formación práctica. Recordemos que este

tipo de formación inicial, fue el sello distintivo de las escuelas normales por décadas; así, los talleres y trabajos agrícolas y manualidades son opcionales, su apertura corre por iniciativa de los propios alumnos y de la FECSM.

El Plan de estudios de 1997 de la SEP (2006: 33) contempla ya las *competencias didácticas* para el diseño y organización de estrategias y actividades didácticas; en el que reconoce las diferencias individuales de los alumnos. Estas competencias emanan del denominado Enfoque Basado en Competencias (EBC), el cual se desarrolla en Estados Unidos y la Gran Bretaña, en centros de trabajo con énfasis en las *cualificaciones profesionales* durante la década de 1970. En este sentido, el EBC es considerado un discurso político ideológico de la derecha y de la economía de mercado con el fin de reactivar la División Internacional del Trabajo a favor del gran capital.

Al caso, Jones y Moore (2008) hacen una reflexión en torno al sentido ideológico de las *cualificaciones profesionales*, en tanto, modelo correspondiente a un contexto político determinado, asociado a un conjunto de políticas que pretenden, desde la derecha política británica, cambiar la cultura y las instituciones bajo el camino de la ideología del mercado neoliberal.

En el ámbito de la educación, el EBC es aplicado en las aulas, especialmente en los procesos de evaluación educativa con pruebas estandarizadas, al estilo del *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes* (PISA) para medir el nivel de conocimientos que los alumnos tienen en comparación con una muestra internacional. Con esta prueba organizada por la OCDE: “lo que se busca es desarrollar un esquema de referencia para la evaluación e indicadores de competencia que puedan ser relevantes para satisfacer necesidades de información que tienen los administradores”.⁷ Es decir, a este enfoque no le interesa cómo se genera el conocimiento, qué problemas tiene el alumno para acceder a distintos saberes y en qué condiciones políticas y económicas el alumno desarrolla su proceso de aprendizaje.

Insistir en valoraciones escolares y escuelas socialmente útiles, solo con los resultados arrojados por las pruebas estandarizadas, al estilo PISA y la mexicana *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares* (ENLACE), trastocara el sentido esencial e histórico de la escuela centrado en la transformación del saber y de quiénes participan en su devenir. Por ahora, somos consientes de que el EBC gana terreno, al estar ya presente en los centros escolares de diversos países del mundo. Sin embargo, tal como lo reconoce Rueda (2010), la adopción del EBC no se esta dando en las mejores circunstancias, porque en muchos lugares, en especial en las escuelas de los países del Sur, no se cuenta con la infraestructura adecuada, se carece de asesores y

⁷ Gimeno (2009: 24)

supervisores que sirvan de orientación y monitoreo al ejercicio docente de la puesta en marcha del EBC.

Concebir la educación desde la *geopolítica del conocimiento* (Salas, 2011), es reconocer que los grandes centros de decisión política y económica deciden expandir e imponer, allende sus fronteras, propuestas educativas para el control de países y sus pueblos por medio de la educación. Esta geopolítica del conocimiento coincide con el *imperialismo cultural* sostenido por Carnoy (1974), cuando dice éste que el colonialismo cultural, la persona explotada mira la vida con los ojos del otro, el dominador.

Por fortuna, en América latina se construye un discurso pedagógico con meridiana claridad política que parte de la realidad de la región para desarrollar una practica docente liberadora comprometida con el pueblo explotado. Una de las fuentes de inspiración es la *Pedagogía de la Liberación* de Paulo Freire (2004), él cual, entre otras cosas, expresa que todo acto educativo es ante todo un acto político que tendrá que obedecer a una congruencia entre la teoría y la práctica desarrollada como praxis política. Recientemente, las Bases Zapatistas de Apoyo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) han puesto en marcha la modalidad educativa de la educación básica denominada “Semillitas del Sol” en los *Caracoles*, que son los territorios autónomos controlados por esas bases en el Estado de Chiapas. Al respecto, dice Bellinhausen (2010: 20) que:

....”En el primer nivel, describió la comisión zapatista, los niños aprenden a escribir y a dibujar; en el segundo a entender las demandas zapatistas, y en el tercero se manejan textos, comunicados, denuncias, estrategias del gobierno, la situación del porqué luchamos y la construcción de la autonomía.”

El proyecto educativo de las Bases Zapatistas de Apoyo del EZLN es un proyecto que sin ser anarquista, tiene similitudes con la educación anarquista (Cuevas, 2003) cuando ambos enfatizan en el carácter autónomo y comunitario del proceso de aprendizaje. De igual manera, el trabajo paralelo de la FECSM al interior de las ENR, si bien, tiene un sustento político marxista-leninista, su practica política y pedagógica representa rasgos de un anarquismo de tipo autoritario parecido al ejercido por la escuela anarquista española *Paideia*; este anarquismo siembra en los educandos, una ideología alternativa y contestataria a la ideología desarrollada por el capitalismo.

La FECSM (2010: 17) expresa que las ENR están organizadas bajo cinco ejes de trabajo que las distinguen del resto de las normales de México, y son el eje académico, el cultural, el deportivo, el productivo y el político, cada uno de estos ejes tiene un representante estudiantil articulado con la dirección nacional de la FECSM. El eje político, es el más polémico de los cinco ejes por la fuerte carga político-ideológica que desarrolla la FECSM entre los alumnos de las ENR donde tiene influencia, salvo en las de El Quinto, Son. y El Cedral, SLP.

Por último, decimos que el proceso de desescolarización que el alumno experimenta al buscar el conocimiento de manera autónoma y colectiva, va más allá del aula para ubicarse en el espacio público y con el trabajo que el educando aprende con organizaciones sociales del campo y de la ciudad afines.

Conclusiones.

Mientras no se resuelvan los grandes problemas estructurales de México consistentes en una democracia representativa veraz y con justicia social para la mayoría de los mexicanos, no se accederá a un empleo seguro, y a una educación, salud y recreación plenas. Además, la formación inicial del profesorado fluirá por aguas tormentosas que pondrán en entredicho esta modalidad educativa.

A pesar de que el proyecto neoliberal aplicado en México obstruye, limita y desaparece paulatinamente las Escuelas Normales Rurales, esta modalidad educativa continua en pie de lucha por los propios alumnos; lucha que es sostenida a contracorriente, y organizados bajo un principio básico: la defensa de la educación pública y gratuita.

La complejidad de los problemas de la educación pública en México y los que viven directamente las ENR, solo podrán ser resueltos con la participación plena de todos los actores interesados en los procesos educativos, y no será de la mano de las políticas educativas y sus reformas de tipo vertical como se resolverán estos problemas.

Es pertinente promover el debate de ideas teórico-prácticas enlazadas con la realidad de las ENR con el fin de refrescar y superar las ideas que justificaron el proyecto de las ENR durante los primeros veinte años de su existencia.

Referencias bibliográficas y hemerográficas

- AVILÉS, Karina, (2011). "¿Qué haremos con las normales, no patitos, sino monstruos?" : Gordillo". México: *La Jornada*, 23 de junio, pág. 42
- BELLINHAUSEN, Hermann. (2010). "Exponen zapatistas su modelo educativo". México: *La Jornada*. 5 de agosto, pág. 20
- BOLTVINIK, Julio y DAMIAN, Araceli. (2004). *La pobreza en México y el mundo*. México: Siglo XXI
- BUNGE, Mario. (2009). *Filosofía política. Solidaridad, cooperación y democracia integral*. Barcelona: Gedisa
- CARNOY, Martin. (1974). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI
- CIVERA, Alicia. (1997). *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*. México: El Colegio Mexiquense, A.C.

- (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945.* México: El Colegio Mexiquense
- COORDINADORA N. T. Educación. (2010). *Educación popular 2010.* México: Sindicato Mexicano de Electricistas
- CUEVAS, Francisco. (2003). *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria.* Jerez de la Frontera: Fundación Anselmo Alonso
- DIDRIKSSON, Axel. (2010). [Los “ni-ni” y los “no-no”]. México: Revista *Proceso*, No. 1763, 15 de agosto, pág. 50
- (2011). “Nueva SEP, el imperativo”. México: revista *Proceso*, núm. 1804, 29 de mayo, pág. 56
- FEDERACIÓN de Estudiantes... CSM. (2010). Por qué se busca extinguir al maestro rural. México: Revista *Contralínea*, núm. 197, 29 de agosto, pp. 16-17
- FREIRE, Paulo, (2004), *El grito manso*, México: Siglo XXI.
- GIMENO, José. (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar.* Madrid: Morata
- (2009), “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”, En *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- GUEVARA, Gilberto. (2010). “La escuela-empresa del SNTE”. México: *La Jornada*, 3 de junio, pág. 19
- JONES, Lynn y Moore, Rob, (2008), “La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la Nueva Derecha y el proyecto de cambio cultural”. Granada: Revista *Currículum y formación del profesorado*, , vol. 12, núm. 3.
- LATAPI, Pablo (2008). ¿Recuperar la esperanza?. La investigación educativa entre pasado y futuro. “IX Congreso Nacional de Investigación Educativa”. Mérida, Yuc. México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. enero- marzo, núm. 36, pp. 283-297
- OBSERVATORIO Ciudadano de la Educación (2004). “Comunicado No. 118: Normales Rurales”. México: *La Jornada*, 27 de febrero
- OIKIÓN, Edgardo. (2008). *El proceso curricular normalista del 84.* México: Universidad Pedagógica Nacional.
- POULANTZAS, Nicos. (1985). *Estado, poder y socialismo.* México: Siglo XXI
- RAPHAEL, Ricardo. (2008). *Los socios de Elba Esther.* México: Planeta
- RAPHAEL, Ricardo. (2011). “El legado de Elba Esther Gordillo”. México: Revista *Educación 2001*, núm. 192, mayo, pp. 7-9
- ROSALES, Miguel. (2009). *La formación profesional del docente de primaria.* México: UPN/Plaza y Valdés
- RUEDA, Mario. (2010). “El enfoque por competencias: ¿una salida a la crisis actual?”. México: Revista *Perfiles Educativos*, UNAM. Vol. XXX11, No. 127
- SALAS, Luis. (2011). “La propuesta del Estatuto del Personal Académico reformado de la UNAM en el contexto de la geopolítica del conocimiento”. México: Revista *Revolución*, núm. 20, diciembre, enero y febrero
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2006). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997.* México: Secretaría de Educación Pública

TORRES, Jurgo. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* Madrid: Morata

VERDU, David. (2007). “No podemos dejar que el coche mande. Jaime Lerner, arquitecto, ex político y urbanista”. Madrid: *El País*. pág. 35

YURÉN, María. (2008). *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores.* México: Trillas