

GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE
INSTITUTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA

Chihuahua, Chih., a 04 de Mayo del 2020.

DICTAMEN DE TITULACIÓN

C. PROFRA. STEFFANY RODRÍGUEZ PÉREZ.

P R E S E N T E:

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta institución, y con base en la revisión de documento intitulado: "LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA COMO ESENCIA DEL NORMALISMO RURAL", a propuesta de la Mtra. Alba Rosalía Núñez Soto, me es grato comunicarle que su trabajo reúne los requisitos necesarios del reglamento académico del Instituto de Pedagogía Crítica.

Por lo anterior, se otorga a su tesis un dictamen favorable y la autorización correspondiente para ser defendido en la réplica oral de su examen de grado de maestría.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA SER LIBRES"



ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
ESTADO LIBRE Y SOBERANO
DE CHIHUAHUA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE
"INSTITUTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA"
CLAVE 08PSUS002K
CHIHUAHUA, CHIH.

DR. RAFAEL GARCÍA SÁNCHEZ
DIRECTOR



GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE

INSTITUTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA

**LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA COMO ESENCIA DEL
NORMALISMO RURAL**

Tesis que presenta:

Steffany Rodríguez Pérez

Para obtener el grado de

Maestra en pedagogía

Chihuahua, Chih., Marzo de 2020.



GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE

INSTITUTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA

**LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA COMO ESENCIA DEL
NORMALISMO RURAL**

Tesis que presenta:

Steffany Rodríguez Pérez

Para obtener el grado de

Maestra en pedagogía

Asesor de tesis:

Alba Rosalía Núñez Soto

Chihuahua, Chih., Marzo de 2020.

GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE
INSTITUTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA

Chihuahua, Chih., a 04 de Mayo del 2020.

DICTAMEN DE TITULACIÓN

C. PROFRA. STEFFANY RODRÍGUEZ PÉREZ.

P R E S E N T E:

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta institución, y con base en la revisión de documento intitulado: "LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA COMO ESENCIA DEL NORMALISMO RURAL", a propuesta de la Mtra. Alba Rosalía Núñez Soto, me es grato comunicarle que su trabajo reúne los requisitos necesarios del reglamento académico del Instituto de Pedagogía Crítica.

Por lo anterior, se otorga a su tesis un dictamen favorable y la autorización correspondiente para ser defendido en la réplica oral de su examen de grado de maestría.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA SER LIBRES"



ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
ESTADO LIBRE Y SOBERANO
DE CHIHUAHUA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE
"INSTITUTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA"
CLAVE 08PSUS002K
CHIHUAHUA, CHIH.

DR. RAFAEL GARCÍA SÁNCHEZ
DIRECTOR

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I OBJETO DE ANÁLISIS.....	6
A. Antecedentes.....	6
B. Estado del arte.....	18
C. Justificación.....	23
CAPÍTULO II. REFERENTES TEÓRICOS.....	27
A. Educación alternativa.....	27
B. Educación popular.....	32
C. Educación socialista.....	39
CAPÍTULO III. DESARROLLO ARGUMENTATIVO.....	45
Tesis 1. El proyecto de las normales rurales es incómodo para el sistema neoliberal por lo que se busca su eliminación.....	45
Tesis 2. La Organización Estudiantil de la normal rural “Ricardo Flores Magón” como parte de un modelo pedagógico, corresponde a una verdadera educación alternativa.....	53
Tesis 3. La ideología más representativa de la escuela normal rural es la compuesta por una corriente de resistencia.....	58
CONCLUSIONES.....	64
FUENTES DE CONSULTA.....	66

INTRODUCCIÓN

El presente documento inicialmente tuvo por objetivo comprender las percepciones de los maestros, alumnas, y ex alumnas de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón como parte de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, en la ciudad de Saucillo, Chihuahua. Por razones de viabilidad dicho proyecto se vio transformado en un desarrollo teórico que no obstante, tiende a rescatar los testimonios obtenidos como parte principal de la argumentación de las tesis.

Los resultados obtenidos en el *Capítulo I*, apuntan a un primer acercamiento sobre los lineamientos sociales, políticos y educativos que poseen los actores de esta comunidad educativa, y presentan como antecedente a una definición ecléctica de la ideología asociada a los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ellas se desarrollan, arraigados principalmente entre las propuestas de pedagogía libertaria, la educación socialista y la educación popular que son brevemente abordadas en el *Capítulo II* como parte de los referentes teóricos.

El Capítulo III parte de la premisa de considerar que la relevancia de este estudio radica en conocer las percepciones de sus actores con el fin de entender cómo nacen, cómo se mantienen y cómo crece este tipo de proyectos, además de conocer las ideas de algunos de sus actores más relevantes, siendo significativo

para comprender cómo este proyecto educativo llega a difundirse con el impacto que ha manifestado hasta la fecha.

Desde la experiencia y la información obtenida se ha logrado dilucidar en el apartado de las *Conclusiones*, las cuales esperan contribuir a mejorar la forma en que las escuelas normales se proyectan como un espacio real de cambio social, tan necesario y anhelado, por lo que espero sean comprendidas como un aporte y también como un primer acercamiento, dentro de muchos, en el proceso de crecimiento de las escuelas normales. Los conocimientos obtenidos pueden ser funcionales tanto para el progreso de las Escuelas Normales que actualmente existen, como también ser un complemento en el surgimiento de nuevas comunidades educativas alternativas.

CAPÍTULO I

OBJETO DE ESTUDIO

A. Antecedentes

1. Historia del problema

Actualmente el mundo se encuentra atravesando una serie de conflictos, donde la escuela ha servido como instrumento para propiciar el crecimiento económico de las naciones que de a poco han dejado de ser nuestras, para pasar a manos de las grandes corporaciones. “El neoliberalismo, en este caso, se refiere a una formación política, económica y cultural que interpreta la obtención de ganancias como la esencia de la democracia y el consumo como única forma operable de la ciudadanía” (Giroux, 2008, pág. 26).

La escuela, como instrumento reproductor de la sociedad, no queda exenta de esta tendencia, que queda de manifiesto en las estrategias de enseñanza y en los instrumentos de evaluación, limitados y estandarizados.

A lo largo de los últimos años hemos vivido una serie de contra reformas históricas que han sido impulsadas por una opresión por fuerzas sociales superiores que no permiten la liberación del pueblo a través de una pedagogía idónea para las clases privilegiadas. Esa opresión provoca que masas bajo el yugo busquen su liberación y lucha contra los opresores. Para ello es necesario

tener una conciencia crítica de la realidad que nos rodea y ser partícipes dentro de ella para su transformación.

La alfabetización puede servir al oprimido no solamente para aprender letras y frases, sino para desarrollar una conciencia libertaria en ellos cuya solución la otorga la educación, ya que a través de ella podemos crear una conciencia de liberación, que si bien las escuelas no van a cambiar a la sociedad, pero podemos crear en ellas reductos de resistencia que proporcione modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales (Giroux, 1985).

Así que, ¿podemos considerar a la escuela como creadoras de conciencias críticas o como reproductoras de un sistema clasista? Anteriormente habíamos ahondado en el supuesto de que la escuela era un espacio donde la enseñanza sólo podría descubrirse a través de un análisis de cómo las escuelas han funcionado como instrumentos de la reproducción social y cultural, legitimando el sistema capitalista y apoyado las prácticas sociales dominantes.

Pero realmente ¿somos un producto de un sistema al cuál no cuestionamos? Si bien es cierto que la sociedad vive actualmente en un letargo existencial, por naturaleza, el ser humano es libre, y es justo esta libertad que nos hace resistirnos a vivir en contra de nuestra libertad.

Sin embargo, es importante aclarar la diferencia entre una conducta de “resistencia” a una de “oposición”. Esta última supone la pasividad del individuo,

es decir actos individuales sólo de rebeldía. La resistencia en cambio, además de oponerse a algo que está mal, implica una toma de conciencia y un cambio político.

Por ejemplo, los estudiantes pueden violar las reglas de las escuelas como el uniforme, llevando a la institución blusas escotadas, faldas apretadas y cortas, convirtiendo a la institución en un sitio donde más que sugerir un comportamiento de resistencia, es una oposición simplemente surgida por rebeldía. Para poder ser considerada un acto de “resistencia”, los alumnos tendrían que haber sugerido que un uniforme estandariza a todo el colectivo estudiantil, etc.

Por ello los teóricos de la resistencia como Giroux (1985) escribe en Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación, un análisis crítico pone énfasis en la importancia del factor humano y en el análisis de la compleja relación entre las escuelas y la sociedad dominante, ya que representa el lugar donde éstas culturas se enfrentan y sus ideologías entran en contradicción, es decir, señalan las formas en que los estudiantes participan activamente al desafiar los aspectos más opresivos de las escuelas, ya que no se someten complacientes a las reglas del maestro y la escuela.

Este enfrentamiento en las instituciones de enseñanza pone en contradicción lo dicho por las teorías de reproducción donde sólo centran exclusivamente su atención en el poder y en cómo la cultura dominante asegura la derrota de la cultura dominada sin que esta pueda hacer algo al respecto.

Por ejemplo, existe un número considerable de escuelas donde respaldan una práctica de educación liberal y crítica que es discordante con la exigencia de la sociedad dominante. Un caso manifiesto de lo anterior son las “escuelas normales rurales”. En ellas, han egresado miles de maestros a través de sus años de existencia, los cuales se encuentran desarrollando su labor docente en la educación en nuestro Estado y país, en comunidades serranas, marginadas y en la ciudad.

Las normales rurales proporcionan en las estudiantes habilidades de análisis, discursivas, reflexivas y sobre todo, a defender sus ideales, que se basan en el amparo de los derechos del proletariado. Es así que escuelas como ésta, además de ser parte de una resistencia al modelo apremiante del Estado o clases sociales dominantes, se convierte en parte del proceso de autoformación de la clase obrera misma.

Por ello se necesita construir una pedagogía que desarrolle estrategias en escuelas donde las culturas de oposición y resistencia puedan ser rescatadas de los procesos de incorporación con el objeto de proporcionar las bases para una fuerza política viable.

Nuestro actual sistema debe cambiarse por una pedagogía para los oprimidos con una visión crítica del lugar donde viven, para ello se necesitan docentes

comprometidos con la crítica y el cuestionamiento para la emancipación y liberación que lleve a la transformación social y cultural.

Como dice Freire:

“Los oprimidos lograrán su liberación solamente cuando adquieran conciencia de su problema y sientan en carne propia los efectos más negativos de la opresión. La liberación solamente se realiza con la praxis liberación, o acción reflexiva de los oprimidos sobre las estructuras opresoras para transformarlas” (Freire, Pedagogía del oprimido, 1975, pág. 76).

Con el actual desarrollo de acceso a la información, la difusión de diferentes ideas sobre educación ha tomado mayor impulso al darse a conocer como la pedagogía crítica, cuyos intereses están centrados en crear una sociedad más justa mediante procesos en las que las personas oprimidas y explotadas se reconozcan como sujetos capaces de transformar por sus propios medios, sus circunstancias.

Este pensamiento, se construyó con base en los principios de la escuela de Frankfurt de Alemania (Giroux, 2003), la cual cuestionaba el concepto positivista, que era la corriente dominante en esa época. Argumentaban que el positivismo era el principal enemigo de la razón, y había emergido como una nueva forma de dominación social. Durante los siguientes años, su evolución se ha denotado a

través de otros trabajos teóricos que propusieron retos a este pensamiento crítico, ya que en un principio sólo se centraban en la sociedad principalmente.

Paulo Freire el principal expositor latinoamericano del pensamiento crítico, parte de la idea que la educación nunca puede ser neutral o independiente de la dimensión política y por consecuencia de la sociedad. Bajo estos argumentos, Freire (1971), situó a la educación como instrumento que convierte al oprimido en protagonista de su propia emancipación, es decir, ser hombre sujeto; cuanto más insertado y no únicamente adaptado esté, más se hará sujeto de cambio.

Afirmaba que el conocimiento no se transmite, se va construyendo a partir del grado de conciencia que el hombre tenga ante la acción cultural, la cual será de acuerdo al grado de comprensión acerca de los acontecimientos sociales, los cuales le permitirán ser partícipes de ellos y así transmitir ese conocimiento a generaciones posteriores.

Este mismo pensamiento perduró y fue retomado por Peter McLaren manifestando una clara postura izquierdista desde una esfera cultural estadounidense. En su libro “La vida en las escuelas” (Mc Claren, 2005) establece claramente que la pretensión de la pedagogía crítica es examinar a las escuelas en su contexto histórico y como parte de las relaciones sociales y políticas que caracterizan a la sociedad dominante además de crear la posibilidad

de que pueda generar prácticas de enseñanza alternativas capaces de confrontar los esquemas dominantes, dentro y fuera de la escuela.

Basados en lo anterior, podemos decir que la crisis del sistema educativo pide a gritos reformas que respondan a un proyecto de desarrollo social y cultural con pertinencia de la realidad educativa de las diferentes escuelas, todo esto ligado a un rol activo del Estado en temas de recursos para las escuelas y sus docentes. Bajo esta convicción de objetar el modelo educativo tradicional, surgen y se propagan paulatinamente grupos que comparten esta ideología, y con ello estableciéndose escuelas “Alternativas” en diversas comunidades.

Este tipo de educación en México, se centró en proyectos provenientes de ideas de pedagogos como Celestín Freinet, Montessori y Paulo Freire desde la época de los años 30's con la llegada de la escuela moderna a nuestro país, donde de a poco, éas ideas fueron consolidándose través de “La red de escuelas alternativas” desde 1992 siendo vigentes hasta la fecha, ahora con el nombre de MEPA (Movimiento por una Educación Popular Alternativa) desde el 2007, el cual tiene por objeto favorecer la construcción de un sistema educativo nacional que emerja de la diversidad de ideas regionales y locales que se caractericen por ser un movimiento en el marco de una escuela laica, científica y popular (Mepamexico, 2015).

Además de existir esta red de escuelas oficiales, también han surgido diversos proyectos independientes amparados bajo el movimiento político y social del país a través de diversas organizaciones en lucha contra el modelo hegemónico del capitalismo globalizado con el objetivo de luchar por una vida digna y buena para sus pueblos. Tal es el caso del Zapatismo en Chiapas, donde grupos de indígenas de la región ejercieron su autonomía no solamente para un modelo de educación sino para un sistema social pertinente a las necesidades de su población apoyándose en lo colectivo, en defensa de su cultura y de resistencia al etnocidio.

De esta forma, el campo educativo se convierte en la apertura al poder de transformación de una sociedad, siendo el maestro el precursor de una construcción analítica y reflexiva de la realidad que vive el educando, animándolo a generar respuestas liberadoras en lo individual y lo colectivo.

Estos cambios han sido propuestos por economistas y políticos, partiendo de la idea de entender la educación como inversión pura, a partir de que las naciones comprendieran que realmente la inversión estratégica reside en las personas mediante este rubro.

Si bien es cierto que uno de los objetivos es mejorar la economía de una sociedad, el propósito no debe limitarse a ello. Nos hemos convertido en sólo una mercancía moldeable según las necesidades de las empresas, las cuales han

reducido a nuestro sistema educativo a una fábrica masiva de mano de obra barata y flexible a los cambios tan recurrentes en el sector laboral. Bajo este sistema clasista, la escuela ha dejado de formar personas educadas y conscientes para preparar trabajadores y consumidores

La escuela, como instrumento reproductor de la sociedad, no queda exenta de esta tendencia, que queda de manifiesto en las estrategias de enseñanza y en los instrumentos de evaluación, limitados y estandarizados. Con el actual desarrollo de acceso a la información, la difusión de diferentes ideas sobre educación ha tomado mayor impulso al darse a conocer, generando un descontento en relación al modelo educativo, sentimiento que se ha generalizado en diversos países.

Prueba de ello es Chile, donde “la protesta estudiantil marcada con sus tres ciclos 2001, 2006 y 2011 dejó en la memoria de la población chilena que el sistema escolar es algo más que una institución injusta, arbitraria y segregadora” (Reyes, 2014) Esta problemática se ha hecho manifiesto en el surgimiento de diversos movimientos sociales que han invadido las calles de Chile desde aproximadamente el año 2006, año en el que los estudiantes manifestaron su descontento ante las desigualdades e irregularidades que sustentaban al sistema educativo chileno.

Desde ese entonces, y hasta la fecha, las manifestaciones ciudadanas suman y siguen, convocando no sólo a estudiantes sino que a personas de todas las esferas sociales del país: trabajadores, estudiantes universitarios y dirigentes sociales entre otros, teniendo periodos de mayor efervescencia como lo fue en el año 2006 y posteriormente en el 2011.

En México, la situación social y educativa es similar a esta problemática, sirviendo el anterior ejemplo como escenario para que salgan a las calles varios grupos en descontento como maestros y estudiantes universitarios principalmente, a los que se les ha unido movimientos campesinos.

Basados en lo anterior, podemos decir que la crisis del sistema educativo pide a gritos reformas que respondan a un proyecto de desarrollo social y cultural con pertinencia de la realidad educativa de las diferentes escuelas, todo esto ligado a un rol activo del Estado en temas de recursos para las escuelas y sus docentes. Bajo esta convicción de objetar el modelo educativo tradicional, surgen y se propagan paulatinamente grupos que comparten esta ideología, y con ello estableciéndose escuelas “Alternativas” en diversas comunidades.

El concepto de educación alternativa no tiene aún una definición conceptual precisa y definitiva; más bien, se pretende que se vaya construyendo desde la experiencia práctica, tratando de formar educandos comprometidos su propio desarrollo personal y el de su comunidad orientada al aprendizaje conjunto

desde, en y para la vida no una educación orientada a obtener notas, a aprobar exámenes, a conseguir (Ochoa, 2016).

Este tipo de educación en México, se centró en proyectos provenientes de ideas de pedagogos como Celestín Freinet, Montessori y Paulo Freire desde la época de los años 30's con la llegada de la escuela moderna a nuestro país, donde de a poco, éas ideas fueron consolidándose través de "La red de escuelas alternativas" desde 1992 siendo vigentes hasta la fecha, ahora con el nombre de MEPA (Movimiento por una Educación Popular Alternativa) desde el 2007, el cual tiene por objeto favorecer la construcción de un sistema educativo nacional que emerja de la diversidad de ideas regionales y locales que se caractericen por ser un movimiento en el marco de una escuela laica, científica y popular (Mepamexico, 2015).

Además de existir esta red de escuelas oficiales, también han surgido diversos proyectos independientes amparados bajo el movimiento político y social del país a través de diversas organizaciones en lucha contra el modelo hegemónico del capitalismo globalizado con el objetivo de luchar por una vida digna y buena para sus pueblos. Tal es el caso del Zapatismo en Chiapas, donde grupos de indígenas de la región ejercieron su autonomía no solamente para un modelo de educación sino para un sistema social pertinente a las necesidades de su población apoyándose en lo colectivo, en defensa de su cultura y de resistencia al etnocidio.

Uno de los cambios más relevantes que registra la educación en México, corresponde gracias a las transformaciones sociales que emanan de estructuras económicas y políticas, tal es el caso de la escuela que surgió en los años posteriores a la Revolución.

La escuela Rural es el eje sobre el cual gira el sistema educativo de la Revolución. Las misiones culturales, como las escuelas normales rurales, las urbanas y más tarde las centrales agrícolas y las regionales campesinas, son sólo instituciones complementarias de la educación rural, cuyo propósito no es sólo preparar maestros, sino fundamentalmente propiciar el desarrollo integral de las comunidades, mediante la acción de la escuela. Por eso inicialmente no tienen un plan de estudios elaborado con base en las pedagogías de moda, ya que carecían de presupuestos, matrículas, horarios y normas académicas (SEP, 1981).

Es así que la Revolución trae consigo la creación de su propia escuela normal, pero no conforme a los lineamientos transnacionales, sino de acuerdo con las necesidades y aspiraciones reales detectadas durante su curso. Por eso, a penas fundada la Secretaría de Educación Pública, se creó la primera escuela normal rural en Tacámbaro, Michoacán pero con muchas deficiencias en 1933 (SEP, 1981).

En 1950, existían 19 escuelas normales rurales, con una población de 3700 alumnos de ambos sexos. Para 1955, ascendían a 21 con cerca de 6000 estudiantes, cuyo sostenimiento económico estaba a cargo íntegramente de la SEP. Además del servicio de internado se les daba a los jóvenes raciones para alimentación diaria y una cantidad de dinero semanaria llamada *pre*, que tenía como único requisito ser hijos de campesinos (Larroyo, 1977).

2. Estado del arte

La escuela que hoy tenemos se deriva de la Modernidad, por lo cual, es necesario una reinvención del actual sistema, donde se promueva el desarrollo de habilidades que ayuden al alumno a emplear sus propios recursos para innovar, inventar y crear ideas que le permitan construir su propia visión del mundo y ser partícipes de él.

Resulta entonces pertinente investigar sobre alternativas teóricas y prácticas para replantear el modelo educativo y generar proyectos que respondan a las necesidades de grupos sociales en descontento, como se muestra a continuación.

Según los autores Gil Jurado, Gil Durán y Vera Angarita (2011) en su artículo ¿Por qué una escuela alternativa? la escuela debe establecer compromisos con la sociedad como seres humanos, y desde allí establecer la construcción de un proyecto que mire no sólo lo global sino también lo regional. Cuando la escuela

se contrapone con la vida de la comunidad local, surgen resistencias frente a su sentido y misión.

Durante el texto se describe una serie de razones por las que la escuela está fallando en sus objetivos más básicos, que si bien dicen educar para la vida, lo hacen en abstracto, cuando lo real debe ser educar en la vida de cada día para así poder entenderla y cualificarla. Como propuesta, describen a la educación alternativa como agente de cambio ante una sociedad que pide a gritos la inclusión de todos sus grupos excluido, a partir del colectivo, sus características, su historia, sus expectativas y sus necesidades, está en capacidad de diseñar, mediante la contextualización de la experiencias y los conocimientos, propuestas de vida y desarrollo mejores.

Existen en América Latina numerosas propuestas metodológicas interesantes. “A rachas”, es un boletín publicado periódicamente por la Escuela Libre Paidea, en donde su ideología predominante es la libertaria, la publicación de Mayo 2012, se tituló “Educación alternativa”, (Paideia Escuela Libre, 2012) en ella se describieron una serie de vistas generales de proyectos dedicados al mismo tema. Los programas descritos en la revista, definen la metodología, bases pedagógicas, las referencias del trabajo original y los objetivos que trabajan cada uno. La compilación que se presenta en la publicación, resulta de gran utilidad, a pesar de no proporcionar muchos detalles de la forma de trabajo de cada uno, pero como información general, resulta de gran utilidad para conocer a grandes

rasgos diferentes proyectos de educación alternativa, quedando como opción investigar a fondo cada una de ellas.

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), también publicó un informe titulado “Pedagogos y Alternativas pedagógicas en América Latina” (Gelman, Juarros, Tarrio, & Cappellacci, 2011) en el cual, seleccionaron pedagogos y movimientos que en diversos momentos históricos trabajaron y representaron los movimientos sociales, los pueblos originarios, las organizaciones de mujeres campesinas, etc.

Retomaron entonces a Simón Rodríguez, Jesualdo Sosa, Luis Iglesias y Paulo Freire cuyos aportes en la actualidad siguen demostrando su vigencia. Se incluyó también las propuestas pedagógicas de algunos de los movimientos sociales más importantes en la actualidad en América Latina. En este caso tomamos al Zapatismo en México por su particularidad. A fin de cuentas, este breve informe resulta de gran utilidad, al igual que el artículo anterior, para conocer a grandes rasgos, los principales actores, o al menos algunos de los más trascendentales de América Latina.

Una de estas alternativas, la presenta Rosa María Torres, quien describe en su documento “Una propuesta educativa llamada Escuela Nueva” (Torres, 1992), que surgió como un proyecto en una localidad pequeña, para tratar de mejorar las formas de enseñanza sin tener que recurrir a obsoletos programas

internacionales, que poco se relacionaban con el tipo de aprendizajes que necesitaban sus habitantes. Esta propuesta está dirigida en un inicio a un contexto rural o multigrado, pero debido al impacto positivo que tuvo, pasó de ser un sistema micro a política educativa nacional.

Si bien, surgió como un proyecto piloto, hay aspectos interesantes que destacar como las actividades más allá del aula, entre las que destacan la creación de un huerto, en donde los niños colaboran en el mantenimiento y desarrollo del mismo, logrando que el medio natural opere como el principal objeto de estudio y como el principal proveedor de recursos para la enseñanza y el aprendizaje.

El gobierno escolar es una actividad más, en donde permite a los niños involucrarse más en la co-gestión de la escuela, a través de una organización bien estructurada (Presidente, Vicepresidente, Secretario, Líderes de Comités y Ayudantes de Niveles) por medio del voto de sus compañeros. En resumen, la Escuela Nueva siendo una alternativa dentro de los parámetros de la educación formal en Colombia, tiene como esencia la innovación en la pedagogía enfatizando aspectos organizativos.

Una propuesta más la encontramos en el texto de Herman Van de Velde (2010), donde parte de la necesidad de contar con un referente pedagógico-metodológico una Educación Alternativa y Economía Solidaria. En el primer capítulo, hace alusión a la necesidad de hablar de la pedagogía como ciencia y

de la filosofía de la educación en particular. En un segundo capítulo se retoma la esencia de unas ideas sobre el fenómeno de la cooperación y su esencia educativa.

Como una expresión de experiencias teórico-prácticas construidas colectivamente, presenta en el tercer capítulo el referente pedagógico nombrado: “SER: una pedagogía concienciadora de poder compartido. Caminos hacia un bien SER.” Donde se propone fomentar una concepción humanista del SER, a través de la implementación creativa de una Pedagogía diferente, una Pedagogía Concientizadora que permita al SER, a la persona, participar constructiva y creativamente en la transformación de su entorno y de sí mismo.

Este referente pedagógico (Herman, 2008) se concretiza en el desarrollo de procesos de aprendizaje, una propuesta metodológica global llamado “P-COA_acem”, lo cual está por “Procesos de Construcción Colectiva de Oportunidades de Aprendizajes, incluyentes de una actitud emprendedora de calidad creciente”. También se establece una relación directa, estrecha y necesaria entre el aprendizaje, tanto como proceso que como producto, y la “actitud”.

Existen también compilaciones de foros como “Educación Rural Alternativa” (2008) donde se describe lo sucedido en el Primer Foro Nacional de Intercambio de Experiencias de Educación Rural Alternativa, cuyo objetivo general fue promover el intercambio y el análisis de experiencias en esta temática. En ella

participaron pedagogos de países como Estados Unidos, Nicaragua y Brasil, los cuales aportaron experiencias aplicadas en sus respectivos países sobre el desarrollo de metodologías de educación rural como “El movimiento Campesino a Campesino de Mesoamérica y El Caribe”, “Enlace, que es una propuesta educativa para el desarrollo sostenible en Nicaragua”, “La experiencia de educación alternativa de la ATC en Nicaragua” y “Una breve descripción de las prácticas educativas del MST en Brasil”

El resultado del foro recae en el Intercambio y análisis de experiencias regionales de educación rural alternativa, así como investigaciones pedagógicas aplicables a la educación de grupos campesinos.

3. Justificación.

Hasta la fecha, hemos vivido una larga historia de propuestas y revoluciones motivadas por el cambio social, y pareciera que ya es hora de que entendamos que, si queremos una sociedad diferente, necesitaremos de seres humanos más consientes: no se puede construir algo de tal naturaleza sin una educación con los elementos apropiados.

Durante los cuatro años de estancia en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón en Saucillo Chihuahua, se conoce un modo distinto de ver la educación, ya que los actores partícipes de ello, debido a la organización interna de la escuela, en donde se conducen bajo su propio reglamento interno, con división

de deberes; pero siempre coordinando esas aspiraciones individuales con los objetivos de la base estudiantil, siendo una de las razones por las que las alumnas definen como base de su ideología el socialismo.

Entendiendo que hablar de Socialismo en este país es prácticamente un tabú, ya que como todo sistema tiene sus fallas. Sin embargo, parece admirable el hecho de desarrollar mentes que trabajen unidos por un objetivo en común, que reestructuren el mundo de las viejas relaciones injusta y aspiran a objetivos comunes para todo el colectivo; lejos del individualismo al que el actual sistema nos orilla.

Se dice que fuera de la colectividad no es posible formar una personalidad con alto grado de conciencia y sentido de la responsabilidad ante la sociedad. Y es que el trabajo dentro del mismo requiere coordinar aspiraciones individuales con los objetivos de la comunidad en que se desenvuelve y por consiguiente se va creando un grupo consolidado y consciente de sus necesidades, virtudes y debilidades a atender.

Por eso, es pertinente investigar más sobre aquellas pedagogías que tratan de construir un sentido crítico al margen del sistema educativo actual, pero siempre con un enfoque transformador. Formando parte así, de la Educación alternativa.

Si bien, es un concepto que aún no tiene definición precisa y definitiva, concentra todas las prácticas formales y extra-escolares en una educación orientada al aprendizaje conjunto desde, en y para la Vida, en el sentido de calidad de vida; no una educación orientada a obtener notas, a aprobar exámenes, o a conseguir títulos.

Se espera realizar un trabajo que lleve a aprender y a dar a conocer aquellos centros escolares donde apunten a desarrollar realmente una educación alternativa, es decir, que practiquen metodologías nuevas, en las cuales el aprendizaje constante, conjunto, dinámico, creativo, transformador y consciente es el eje central.

Es importante señalar que inicialmente este documento se planeó como una investigación cualitativa para la cual se realizaron diversas entrevistas. Por razones de viabilidad se optó por transformarlo en un ensayo, sin embargo, dada la importancia de los testimonios recogidos para la argumentación de las tesis que se enunciarán a continuación se tomó la decisión de incluir algunos extractos de dichas entrevistas.

B. Planteamiento de tesis:

- El proyecto de las normales rurales es incómodo para el sistema neoliberal por lo que se busca su eliminación.
- La Organización Estudiantil de la normal rural “Ricardo Flores Magón” como parte de un modelo pedagógico, corresponde a una verdadera educación alternativa.

- La ideología más representativa de la escuela normal rural es la compuesta por una corriente de resistencia.

CAPÍTULO II

REFERENTES TEÓRICOS

En el actual panorama de un mundo globalizado, nos enfrentamos a un contexto internacional donde las comunidades se estructuran en función del mercado económico, siendo la escuela tradicional el principal ejemplo de ello, careciendo así de una cultura crítica que queda en manifiesto en la estandarización en las estrategias de enseñanza, los instrumentos de evaluación.

En primer lugar, este trabajo revisa algunos conceptos preliminares para definir la "educación alternativa", así como varios programas, modelos e iniciativas prometedores que brindan a los jóvenes fuera de la escuela oportunidades reales de segunda oportunidad.

A. Educación alternativa

El Departamento de Educación de Estados Unidos, sobre educación pública primaria y secundaria, define una escuela de educación alternativa como “una escuela pública primaria / secundaria que atiende las necesidades de los estudiantes que generalmente no se pueden satisfacer en una escuela regular, proporciona servicios no tradicionales educación, sirve como complemento de una escuela regular, o queda fuera de las categorías de educación regular, especial o educación vocacional (Aron, National Center on Education and the Economy, 2006)

Aún no se ha desarrollado y aceptado una tipología definitiva de los muchos tipos de escuelas y programas de educación alternativa que se incluyen en esta definición bastante amplia. La revisión de Aron discute muchas dimensiones de interés que podrían usarse en el desarrollo de una tipología que incluye la población objetivo, el propósito o el enfoque del programa, el entorno físico en relación con las escuelas regulares u otras instituciones como el residencial tratamiento o instalaciones de justicia juvenil, el enfoque educativo o credencial ofrecida, el hogar administrativo o patrocinador, y cómo se financia. Estas son las muchas dimensiones que distinguen los programas alternativos de los más tradicionales. Una tipología de tres aspectos desarrollada por Mary Anne Raywid (1994) se basa en los objetivos de un programa como su característica distintiva y se ha descrito de la siguiente manera:

Las escuelas TIPO I ofrecen opciones educativas de tiempo completo y de varios años para estudiantes de todo tipo, incluidos aquellos que necesitan más individualización, aquellos que buscan un plan de estudios innovador o desafiante, o los que abandonan y desean obtener sus diplomas. Un programa educativo completo ofrece a los estudiantes los créditos necesarios para la graduación. Los estudiantes eligen asistir.

Otras características incluyen la divergencia de la organización y las prácticas escolares estándar (desregulación, flexibilidad, autonomía y empoderamiento de

docentes y estudiantes); un personal profesional especialmente atento; tamaño pequeño y clases pequeñas; y un enfoque personalizado para todo el alumno que crea un sentido de afiliación y presenta instrucción individual, trabajo a su propio ritmo y orientación profesional. Los modelos van desde escuelas con escuelas hasta escuelas imán, escuelas autónomas, escuelas sin muros, escuelas experimentales, escuelas centradas en la carrera y basadas en el trabajo, programas de recuperación de abandono escolar, escuelas fuera del horario de atención y escuelas en entornos atípicos como centros comerciales y museos.

Escuelas de TIPO II cuya característica distintiva es la disciplina, cuyo objetivo es separar, contener y reformar a los estudiantes disruptivos. Los estudiantes generalmente no eligen asistir, pero son enviados a la escuela por períodos de tiempo específicos o hasta que se cumplan los requisitos de comportamiento. Dado que la colocación es a corto plazo, el plan de estudios se limita a unos pocos cursos básicos requeridos o es completamente proporcionado por la "escuela de origen" como una lista de tareas. Los modelos familiares incluyen escuelas de última oportunidad y suspensión en la escuela.

Los programas TIPO III brindan entornos terapéuticos a corto plazo para estudiantes con problemas sociales y emocionales que crean barreras académicas y conductuales para el aprendizaje. Si bien los programas Tipo III se

dirigen a poblaciones específicas, ofreciendo asesoramiento, acceso a servicios sociales y remediación académica, los estudiantes pueden elegir no participar.

Raywid (2013) y otras investigaciones preliminares sugieren que el primer grupo de programas, las verdaderas alternativas educativas, son los más exitosos, mientras que los programas de disciplina alternativa son mucho menos propensos a generar ganancias sustanciales para los estudiantes. Todavía se necesitan estudios de evaluación rigurosos, pero la evidencia anecdótica sugiere que los resultados para los programas terapéuticos son más variados, ya que los estudiantes a menudo progresan mientras están inscritos, pero retroceden cuando regresan a una escuela más tradicional. Puede ser que los programas terapéuticos tengan un impacto limitado a largo plazo en las ganancias académicas porque a menudo son a corto plazo. Proporcionar apoyos terapéuticos individualizados de alta calidad junto con instrucción educativa durante un período de tiempo más largo (por ejemplo, dos años o más) puede conducir a mejores resultados.

La educación alternativa sigue siendo un concepto en formación que surge por la incapacidad del sistema actual, para romper con la exclusión y con el círculo de la pobreza que impera en la sociedad, por ello, contempla dentro de esta definición, una educación concientizadora, basada en y orientada a la transformación participativa, a un aprendizaje activo y significativo.

Lo ‘alternativo’ de la educación puede caracterizarse desde diferentes ámbitos del quehacer educativo:

Una educación alternativa por construir oportunidades a personas no integradas e históricamente excluidas del sistema escolar.

Un carácter alternativo por desarrollar una metodología orientada al aprendizaje consciente, activo y significativo de cada una/o de las y los participantes, incluyendo el o la facilitadora. Esto mismo tiene, por supuesto, consecuencias para el proceso de construcción curricular.

La ‘alternatividad’ de la educación definida por valores: cooperación y solidaridad en vez de competencias. Estos valores no sólo se consideran durante el proceso de formación, sino también se proyectan en el tipo de ciudadana/o que se pretende ser.

Educación alternativa, también es aquella que procura llenar vacíos del sistema educativo nacional en cada país. Los espacios educativos que responden a necesidades no cubiertas por el sistema, como: formación técnica-vocacional, profesionalización, construcción de capacidades emprendedoras, lo artístico-creativo, liderazgo comunitario, liderazgo político juvenil, etc” (Ochoa, 2016).

A continuación se presentan tres modelos de educación alternativa:

B. Educación popular

Uno de los desarrollos más importantes en la reforma educativa en las últimas dos décadas en América Latina ha sido el ascenso de la investigación de acción

educativa participativa popular. La educación popular es una de las tradiciones centrales de la educación no formal en América Latina.

Para Freire, (Citado por Lawrence, 2020) las principales preocupaciones de la educación de adultos no son pedagógicas ni metodológicas en el sentido más estricto, sino que están relacionadas con su aplicación política como una forma de defensa de los grupos sociales oprimidos. Los programas de educación de adultos en América Latina están diseñados explícitamente como mecanismos o instrumentos para la participación pedagógica y política con los sectores socialmente subordinados de la población. Siguiendo a Freire, la educación de adultos constituye una pedagogía para la transformación social; En este sentido, describe su proyecto educativo como una forma de "acción cultural". El objetivo central de la acción cultural se puede describir mediante el término concientización. (Lawrence, 2020)

En otros lugares, los proyectos de educación popular surgen de un análisis político y social de las condiciones de vida de los pobres y de sus problemas pendientes (como el desempleo, la desnutrición, la mala salud) e intentan involucrar a los pobres en la conciencia individual y colectiva de las condiciones de Dios. En segundo lugar, basan su práctica educativa en experiencias previas colectivas e individuales (como conocimiento previo), y trabajan en grupos en lugar de hacerlo individualmente. Tercero, la noción de educación proporcionada por estos proyectos está relacionada con las habilidades o habilidades concretas

que intentan inculcar en los pobres y estos proyectos se esfuerzan por despertar la autosuficiencia entre los participantes. Finalmente, estos proyectos pueden ser originados por gobiernos, como en Colombia y República Dominicana o, como en Nicaragua, con los colectivos de educación popular, y estos pueden dirigirse tanto a adultos como a niños.

Existe amplia evidencia de que muchos de los proyectos de investigación y acción, se han desarrollado dentro del movimiento de educación popular en América Latina, y ambos han sido influenciados por la filosofía política de educación y la dieta del conocimiento de Paulo Freire. Miembros del Instituto para la Acción Cultural (IDAC) han planteado lo que se considera ser el marco genérico de la investigación de acción participativa:

El marco de referencia de esta acción político-pedagógica es el deseo de vivir y construir, en cada situación concreta, una pedagogía de los oprimidos. Es decir, experimentar una práctica educativa en la cual, siempre partiendo de las realidades e intereses de aquellos con se trabaja, se busca un proceso de adquisición de conocimiento y medios (instrumentos) que aumenten su poder de intervención sobre la realidad. Esta opción de la base de la educación como concientización explica la diversidad de los compromisos y compromisos concretos de IDAC (Instituto de acción cultural) y, al mismo tiempo, la coherencia de nuestras metodologías para trabajar en los más diversos contextos.

La educación popular en el contexto latinoamericano puede entenderse como una práctica educativa ubicada dentro de un proceso más amplio que pretende que los sectores populares se constituyan como sujetos políticos organizados y conscientes (Garcia-Huidobro & Martinic, 1983). Conceptualmente comparte las propuestas de una lucha más amplia que busca transformar la sociedad, haciéndola más justa y colectivamente responsable.

En particular, detrás de esta formulación hay una comprensión de la dominación económica, social y política que define una lucha política por parte de los sectores populares como necesariamente conectada a una lucha cultural. En este sentido, es una construcción gramsciana (Gramsci, 1968). La cultura popular es una cultura dominada, pero es dentro de los núcleos dinámicos de la cultura popular que la educación popular tiene sus raíces. Dos de las voces más elocuentes de la agenda de la educación popular (Rodriguez & Vio, 1990) lo describen así:

La interacción entre educación y democracia constituye un desafío permanente que se refiere tanto al orden de valores, actitudes y conocimientos característicos del proceso educativo como a la importancia que tienen las distintas propuestas formales y no formales de educación en el desarrollo de la existencia cívica.

El expresidente del Consejo de Educación Popular de América Latina define la educación popular como un proceso de educación y capacitación llevado a cabo políticamente desde una perspectiva de clase que forma parte o se articula con

la acción organizada por las personas, por las masas, con el fin de lograr el objetivo de construir una nueva sociedad de acuerdo con sus intereses. Un proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio del grupo y la organización. Es la teoría que emerge de la práctica, no la teoría sobre la práctica.

La educación popular tiene un compromiso con los sectores de la población más marginados. Por ello, se desarrolla principalmente a partir de comunidades campesinas obreras e indígenas.

Vivimos en un mundo globalizado, bajo un modelo neoliberal que favorece la mentira, el egoísmo, la explotación, y lo que es peor, la aceptación del modelo político y económico vigente como algo común. En consecuencia, esta pedagogía pone énfasis en que la tarea educativa es esencial para un cambio social e histórico, a través de la construcción de sujetos liberados mediante la educación (Velde, 2008).

En América Latina la idea del concepto de una educación popular fue influenciada por personajes socialistas como Ernesto el “Ché Guevara” y Simón Bolívar, sin embargo el mayor expositor de estas ideas en el campo de la educación fue Paulo Freire quien argumentaba que la educación para la domesticación que se les da a las masas es el principal problema de una nación, y cuando las clases populares descubren la manipulación de las élites, “la mayor parte del pueblo que

emerge desorganizado, ingenuo y desesperado con fuertes índices de analfabetismo y semianalfabetismo, llega a ser juguete de los irracionalismos” (Freire, 1982, pág.82).

Por ello, dejó plasmado en sus obras *La educación como práctica de la libertad* y *La pedagogía del oprimido* su interés en la alfabetización, cuyo propósito no fuera simplemente de reproducir las palabras ya existentes, una educación tradicionalista o “educación bancaria”, el cual consiste en “llenar” a los jóvenes de contenidos que legitimen la subordinación de la sociedad.

Sin embargo, esta dominación debe ser detenida por un cambio de enfoque a través de la educación como herramienta de concientización de los oprimidos, labor que recae principalmente en los maestros, quienes serán los encargados de una de las tareas más importantes: la alfabetización, entendida no como la reproducción de las palabras sino como medio para adquirir conciencia de su realidad.

No se trata de una pedagogía para el oprimido, sino de él, ya que sólo ellos entienden la necesidad de la liberación y afirma, “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión” (Freire, 2005, p23). Por ello es necesario que los oprimidos tomen conciencia de su situación de opresor, se comprometan con su transformación y ello les permita hacer conciencia de la realidad para luchar por su emancipación.

En México, las minorías indígenas han sufrido abusos por parte de la clase dominante en turno, hablar de ellos es hablar de violencia, de guerrillas; utilizados generalmente por el Estado para legitimar su poder en el país intentando explotarlos hasta desaparecer.

Por ello, en Chiapas hubo una lucha de varias comunidades para el respeto de su autonomía social y política. Por ende, la política educativa de esos pueblos es de admirarse, ya que son productoras de estrategias sociales de resistencia frente a las prácticas hegemónicas del Estado en materia de gestión administrativa y curricular de las escuelas.

En las primeras horas del 1 de enero de 1994, el primer día operativo del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y un día para la celebración triunfal, si no orquestada, por el gobernante Partido Revolucionario Institucional, la insurrección armada estalló en Chiapas entre los estados más pobres de México a pesar de su riqueza en recursos. La insurrección en Chiapas ha sido un evento recurrente desde la Revolución Mexicana, con ganancias esporádicas entre 1920 y 1970 socavadas por la reforma neocapitalista en el último cuarto de siglo (Knight, 2016) .Desde la perspectiva del gobierno de Salinas de Gortari, esta exhibición vergonzosa e imperdonable de choques políticos requirió el tipo de respuesta por la cual las fuerzas armadas latinoamericanas son reconocidas: supresión total sin concesión. Que la pronta respuesta militar de 15,000 soldados

y las atrocidades que siguieron demostraron claramente que el estado modernizado declarado por el PRI continuaría dependiendo del salvajismo premoderno. Sin embargo, las estrategias públicas creativas de la organización rebelde articulada, junto con la intervención de mujeres e indígenas de alto perfil, pronto generaron un enfoque nacional (e internacional) desproporcionado para los aproximadamente 2.000 militantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (Gunderson, 2017)

Desde finales de los noventas, las comunidades de las Cañadas de la Selva Lacandona construyen un modelo educativo basado en su autonomía política. “Tanto a nivel comunitario como municipal, las familias indígenas y sus representantes directos adquieren compromisos y responsabilidades a nivel de la gestión administrativa y pedagógica de las escuelas primarias y secundarias. En cierta medida, esto les permite controlar, desde la esfera política local, los criterios de orientación y de evaluación de lo que es culturalmente pertinente enseñar y estudiar” (Baronet, Mora Bayo, & Richard, 2011,p 422).

C. Educación socialista.

La educación socialista se basa en la premisa de la corriente ideológica del socialismo, la cual, se fundamenta principalmente en las teorías marxistas, entendiéndose como un movimiento del proletariado contra el Estado en relación a las interpretaciones burguesas tradicionales.

En ese sentido, Marx, puntualizó la necesidad de una educación que preparara a los alumnos a través de un sentido revolucionario con miras al futuro socialista. Es decir, “la tarea esencial de la educación intelectual consiste, pues, en la transformación de la capacidad de comprensión del mundo, gracias a la cual es posible actuar eficazmente sobre él, la formación de la conciencia social e individual de tal manera que se libere de las quimeras y las ilusiones que se arraigaron en ella como resultado de la anterior vinculación de la educación con los privilegios de las clases dominantes” (Suchodolski, 1967, p.48)

En el siglo XIX, Karl Marx abogó por la “educación politécnica”, vinculando la escolarización con el mundo real de la producción. Él creía que esto podría dar una relevancia real a la educación y ayudar a superar la división entre los que “trabajaron” y los que “pensaron”. Esta idea no tiene nada en común con la abominación del trabajo infantil. Más bien, el propósito de la educación como Marx lo vio fue que “el individuo parcialmente desarrollado, que es simplemente el portador de una función social especializada, debe ser reemplazado por el individuo totalmente desarrollado”.

Por lo tanto, este modelo pedagógico se basa en tres principios; la gratuitad, el laicismo y la educación politécnica. Esta última prepara al ser humano para todo tipo de labores, ya sean intelectuales o físicas, con la finalidad de que sea quien decida qué trabajo realizar y cómo hacerlo.

Posterior al concepto Marxista, en relación a la educación socialista surgieron una gran cantidad de pensadores quienes adaptaron significativamente su ideología a un proyecto educativo a partir de sus propias experiencias, entre los más relevantes encontramos a Makarenko, Gramsci, Suchodolski y Freinet.

Este último, pedagogo marxista polaco, pone en evidencia la divergencia entre los objetivos políticos y los objetivos educativos en lo que él llama “pedagogía burguesa”, por lo tanto, su visión sobre el futuro a construir se deriva de la convicción del hombre, de superar la realidad presente a través de un esfuerzo social que consecuentemente logre una transformación que lo sitúa como agente activo y no como sólo un producto de los procesos históricos

La pedagogía socialista para Suchodolski, radica en ampliar las tareas de la educación más allá del marco de los conocimientos tradicionales, es decir: “La educación tiene como función la preparación de las jóvenes generaciones para vivir en esas nuevas condiciones, asumir las tareas que han de plantearles y participar activamente en la vida social y cultural. Pues en su conjunto la sociedad dependerá del grado en que sus miembros sepan realizar su actividad profesional y social al nivel que de ellos exigirán los progresos de la ciencia, la técnica, la economía y la organización social ” (Suchodolski, 1967, pág. 103).

En ese mismo sentido de participación social, Antón Makarenko (1933) dirigió dos colonias escolares, una de ellas dedicada a la formación de jóvenes

delincuentes. En la colonia Gorki se trabajaba mucho el sentido de unidad, para él participar dentro de un colectivo, de una manera tan cercana, te crea un sentido de pertenencia mucho más fuerte que el sólo hecho de ser un espectador en el proceso de aprendizaje.

El hecho de sentirse parte de una comunidad no sólo crea lazos entre el individuo y el grupo participante. Makarenko le da una importancia mayor. Dice que fuera de la colectividad no es posible formar una personalidad con alto grado de conciencia y sentido de la responsabilidad ante la sociedad. Y es que el trabajo en ese sentido, implica coordinar aspiraciones individuales con los objetivos de la comuna en que se desenvuelve y por consiguiente se va creando un grupo consolidado y consciente de sus necesidades, virtudes y debilidades a atender.

Makarenko estaba convencido de que, si la colectividad no tiene un objetivo, no se podrá encontrar el modo de su organización. Ante cada colectividad debe plantearse un objetivo general a partir de una asamblea general. Convirtiendo este hecho en el más importante del proceso.

A continuación, se expone un breve resumen de la educación socialista en México, donde Mary Kay Vaughan analiza la implementación de la política educativa mexicana durante la década turbulenta de la década de 1930, la etapa más radical en la historia de la educación mexicana. Ella estudia una educación rural en la cual los formuladores de políticas nacionales, los maestros

provinciales y el campesinado articularon y disputaron una nueva política cultural nacional.(Brunk & Vaughan, 1998)

La desaparición en 1920 de la fase más violenta de la revolución mexicana, los constitucionalistas triunfantes intentaron transformar el país de un estado feudal a uno secular moderno. Con ese fin, establecieron la Secretaría de Educación Pública (SEP) bajo el liderazgo de José Vasconcelos en 1921. La SEP se encargó de establecer una vasta red de escuelas rurales federales para nacionalizar, modernizar y transformar el campesinado atrasado en productores comerciales científicamente informados. En este esfuerzo, el proyecto de la SEP tenía la intención de cambiar las comunidades locales en todos los ámbitos: sus relaciones de poder, propiedad, género, edad y sexo. La modernización del campo mexicano fue vista como un paso crucial y necesario en la forja de un nuevo México. Sin embargo, durante la década de 1920, dicho proyecto permaneció en manos de reformadores sociales urbanos conservadores y pedagogos influenciados por la ciencia social de los Estados Unidos

En las profundidades de la Gran Depresión, un grado de intervención estatal sin precedentes se apoderó de México bajo el Partido Nacional Revolucionario (PNR) y alcanzó su apogeo durante la administración de Lázaro Cárdenas (1934-1940). El estudio de Vaughan se centra en esa década, cuando los elementos más radicales en el aparato dominante del partido estatal ganaron ascendencia en la SEP. Con una experiencia sustancial en la organización de campesinos y

trabajadores, el ala izquierda del PNR tomó el control del programa de educación rural y lo usó como una herramienta para llevar al México rural hacia el socialismo. Bajo el control de la izquierda, la SEP enfatizó el aprendizaje colectivo y cooperativo para niños y adultos. También buscó introducir hábitos productivistas y reformar el comportamiento “retrogrado” del campesinado, desafiar el dominio de la religión organizada en el campo y transformar a los campesinos (y trabajadores) en los principales protagonistas de la revolución y la historia mexicana. En esta empresa, la izquierda encontró los límites de la tolerancia y la resistencia del Estado parte nacional a nivel local.

Con poco trabajo en profundidad existente sobre cómo se implementó la política de la SEP en las regiones de México durante la década de 1930, la aparición de la Política Cultural en la Revolución llena un vacío importante en la literatura.

Las distintas composiciones étnicas y sociales de las comunidades, los diferentes legados de enseñanza del Porfiriato, las historias revolucionarias contrastantes y los distintos procesos de formación de los estados y los partidos en el período posrevolucionario generalmente moldearon la implementación de la política educativa rural de la SEP.

La principal contribución de este investigador a nuestra comprensión de este período en la historia de México, más allá de la información sustancial que proporciona, radica en su interpretación evocadora de los procesos distintivos de negociación y conflicto que ocurrieron en las comunidades que estudió. La

década de 1930 fue testigo de “negociaciones intensas, a menudo sangrientas, sobre las dimensiones políticas y culturales del proyecto de la SEP” (1997: 49). Las comunidades disputaron, descartaron, reelaboraron y se apropiaron de la política SEP de diversas maneras. Los yaquis y los nahuas lucharon para protegerse del plan de estudios transformador de la SEP. Las comunidades mestizas de Tecamachalco y el Valle del Yaqui dieron la bienvenida al proyecto de educación rural, pero lo dotaron de una mayor democracia, una dimensión más multicultural y un compromiso con los derechos colectivos.

CAPÍTULO III

DESARROLLO ARGUMENTATIVO

El 26 de marzo de 1931 comenzó a funcionar la Escuela Central Agrícola Ricardo Flores Magón, instalada en el edificio de la vieja hacienda porfiriana en Carmen de Peña Blanca, municipio de Buenaventura, Chihuahua. Por razones desconocidas fue trasladada a la comunidad de Saucillo, Chihuahua en el año de 1962, cambiando así a su actual nombre de Normal Rural Ricardo Flores Magón.

La mayoría de las casi 500 alumnas que residen en las instalaciones de la escuela provienen de origen humilde, principalmente de los estados de Chihuahua, Durango y Coahuila , aunque también recibe de aspirantes del resto de la república. Desde la experiencia de la formación docente inicial cursada en esta institución es que se plantean las siguientes tesis:

A. El proyecto de las normales rurales es incómodo para el sistema neoliberal por lo que se busca su eliminación.

Las políticas públicas creadas por el Estado en su propósito por proponer y poner en práctica medidas y herramientas que sean capaces de asegurar la calidad de la educación, ha recibido muchas críticas por parte de sectores organizados que

denuncian muchas faltas en la creación de esas mismas políticas al no considerarlas orientadas a garantizar el bienestar del pueblo.

Las escuelas normales no son la excepción a este cuestionamiento hacia las autoridades, señalan que a partir de las mismas carencias y problemas que enfrenta estas instituciones, actualmente se encuentran ante el accionar del Estado en que se preocupa más de cuestiones económicas que de aquellas sociales y en consecuencia, desprotege a los ciudadanos, sobre todo a los sectores más vulnerables, emitiendo leyes que no integran la necesidades contextuales del pueblo.

Marginado, olvidado y perseguido por el Estado, el normalismo rural es el último eslabón de la educación socialista promovida en México en la etapa posrevolucionaria. Después de 80 años es uno de los pocos y genuinos espacios de resistencia estudiantil contra la imposición de políticas neoliberales". (Catalán Lerma, 2014)

Por ello los desafíos y limitaciones que tiene la Escuela Normal Rural relacionadas con las autoridades educativas y con la sociedad tienen como raíz su estructura autónoma y crítica que comienzan desde el internado y por su organización que radica del Consejo Estudiantil, requiriendo de mayores insumos a diferencia del resto de las instituciones formadoras de docentes del estado.

Al revisar el discurso de los profesores de la institución, podemos evidenciar que las problemáticas que más redundan son en relación con la administración de los recursos destinados al internado con las autoridades educativas locales, principalmente los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH), ya que según los entrevistados, el gran problema que se tiene es la dificultad con que se liberan los recursos para atender a las necesidades que se tienen, postergándose por varios meses la autorización de éstos, a pesar que desde el organismo regulador en México lo aprueban en tiempo y forma.

"tardan los recursos en llegar a la Normal de Saucillo, porque para la instancia como autoridad de la escuela es un problema no contar con los recursos de nuestras alumnas, que no les lleguen sus becas a tiempo sus ayudas en el momento que deben ser" (E1/131217).

"la liberación del recurso tarda hasta seis meses. Ahora, esos recursos que se ganan por la escuela se convierte en un problema porque se nos dice que están liberados y los va a coordinar SEECH, en comparación a Parral donde a ellos les llega directamente, por consiguiente la aplicación en Parral es mucho más efectiva ya que no tienen que ir a que autoricen allá, siendo esta una gran limitación que tenemos en la escuela (E2/131217).

Además de ello, coinciden en que la escuela, por su sistema de internado requiere de mayor apoyo económico en comparación con el resto de las normales del Estado, incluso del país, sin embargo, limitan demasiado el presupuesto destinado a esta. Según la opinión de una docente entrevistada, el sistema de internado requiere de gran cantidad de recursos pero el Estado cada vez los entrega en menos cantidad:

“el internado requiere de una serie de recursos para mantenerse no solamente vigente sino para dar un servicio, pues ya no digamos de calidad ni muy bueno, suficiente por lo menos, entonces, la autoridad educativa en general y la autoridad no solamente educativa las autoridades de gobierno se la pasan en una especie de austeridad para la educación, no para otras cosas, entonces quieren manejar muy pocos recursos para la educación, específicamente para la de la normal rural, muy pocos recursos cuando es un monstruo de la educación, porque requiere de mantenimiento absolutamente de todos los servicios entonces hay muy poca sensibilidad, esa es uno de los problemas más serios”.

(E3/131217)

En muchas de las ocasiones, esas carencias de recursos o bien, la postergación de ellos, son causa de que las alumnas ejecuten acciones de presión a las autoridades en turno, para que atiendan las necesidades que tienen como escuela y como organización estudiantil.

Es en el pliego petitorio de cada año donde se presentan las necesidades más urgentes a los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, siendo el punto principal que donde se pide el respeto a la organización que tienen como Consejo Estudiantil, perteneciente a la FECSM, así como otros puntos como la organización de la semana de inducción, el abastecimiento de material didáctico, el cambio del mobiliario viejo por nuevo, y puntos más incómodos para los gobiernos en turno como la documentación que describa, de forma puntual, el presupuesto anual que se le entrega a la escuela. “Queremos conocer en qué se gasta el dinero” (E3/131217). Las estudiantes desconocen cuál es el presupuesto que se destina a la normal cada año. Sólo saben que se reciben 90 pesos diarios para cubrir la ración alimenticia por cada alumna.

“el otro problema es que precisamente a partir de esa sensibilidad que las estudiantes tienen y de la ideología que manejan, es que tiene que ver con la sensibilidad de los problemas sociales, nuestras estudiantes se solidarizan muy fácilmente o muy rápidamente con problemas sociales hasta de inseguridad, hasta de apoyo a diferentes actividades que suceden y entonces a la autoridad educativa, el ver una manifestación de estudiantes que regularmente son las estudiantes de la normal de saucillo las que inician las manifestaciones, eso les incomoda mucho porque eso evidencia la falta de control que tienen sobre la escuela” (E3/131217)

Esto, sumado a los movimientos de resistencia que emplean en defensa de su organización como parte de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), generan hostilidad no sólo con el gobierno sino con la sociedad cuya influencia está marcada según la opinión de los entrevistados, por los medios de comunicación, que tergiversan la información a la población, quienes cada vez más expresan su descontento por las acciones utilizadas por las alumnas, ya que en algunos casos se ven afectadas sus actividades diarias, y se deja de lado la imagen académica de la institución, que tiene reconocimiento como una de las mejores Normales del país según los resultados de los exámenes del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) que realizan año con año.

“las alumnas de la Normal de Saucillo andan por encima de la media nacional es decir por muy arriba de los egresados de las normales y que son contratadas en los últimos resultados en los niveles de aceptables, pero eso no se difunde casi en la región, sin embargo, lo que se externa es que hacen manifestaciones, que hacen paros académicos, hacen otro tipo de acciones para solicitar que se les dé el servicio que requieren dentro de la institución, hubo un tiempo que la Normal estaba como la mejor escuela rural del país y eso no se divulga sólo aparece en una noticia y desaparece del medio.” (E1/131217)

De la mano de lo anterior, y según la percepción de los entrevistados, es la desconfianza que tiene la ciudadanía en general hacia los proyectos ligados con una percepción política de izquierda. En ese sentido, la ausencia de un conocimiento de los pobladores hacia el modelo pedagógico e ideológico de la Normal dificulta el trabajo propuesto a desarrollar en las diversas jornadas de la escuela debido a que las tergiversaciones de información que van a la alza por parte de los medios de comunicación tachados de “amarillistas” en sus notas que desinforman acerca de cuáles son los objetivos y lineamientos de acción del trabajo que realizan las alumnas como Consejo Estudiantil.

“La sociedad apoya menos a la escuela normal porque los medios de comunicación satanizan mucho las actividades de las normalistas, porque ellos sirven más a la autoridad que a la propia sociedad, y entonces la sociedad se vuelca en los problemas, en el no apoyo, en la crítica dura e inflexible contra las actividades de las estudiantes.” (E2/131217)

Desde su nacimiento, las normales rurales, han sorteado una lucha por sobrevivir. En los años cuarenta, hacendados, la Iglesia católica y fanáticos religiosos, llegaron a llamarlas “escuelas del diablo” con la intención de difamar (Vargas Aguilar, 2014). En 2010, la entonces dirigente “vitalicia” del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, se refirió a las normales como un “semillero de guerrilleros”. Estos son sólo dos ejemplos de las muchas declaraciones en contra de las normales (Ornelas, 2012).

Año con año, cada una de las 17 normales que aún quedan, encabeza una serie de acciones para la aprobación del pliego petitorio, con la única intención de que sus comedores e internados se mantengan con un mínimo aceptable, para solicitar que se les otorguen materiales didácticos, recursos para sus prácticas docentes, bibliotecas y herramientas de trabajo; también incluye el mantenimiento de las infraestructura, el sostenimiento económico de los estudiantes , la ración alimenticia, la asignación de plazas, entre otros. Muchas veces la respuesta ha sido negativas y represión. Desde la presidencia de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) fueron abandonadas y sobrevivieron gracias a las movilizaciones de sus alumnos.

Prácticamente en todas las administraciones estatales y federales, ha habido intentos de cerrarlas. Por ejemplo, en 1994, la Normal Rural del Mexe, en Hidalgo, se estableció una disminución de la matrícula hasta que en 2008, la escuela cerró definitivamente. Y el más claro ejemplo de lo incómodo que resulta el normalismo rural para muchos gobiernos es la desaparición forzada de 43 estudiantes de la Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa el 27 de Septiembre del 2014.

Este acontecimiento ha sido un insondable golpe al corazón del normalismo, además de dar cuenta de forma terrible, de los ataques perpetrados por autoridades municipales, estatales y federales. Este suceso, considerado como

un legítimo crimen de Estado, tuvo incluso apoyo mediático de las televisoras del país.

Los hechos reavivaron la discusión del deseo de desaparecer las Escuelas Normales Rurales quienes fueron un soporte para la educación en México a principios del siglo XX y que hoy luchan por su supervivencia. Esta es la historia del olvido que ha sufrido por décadas este modelo de educación que hoy agoniza.

B. La Organización Estudiantil de la normal rural “Ricardo Flores Magón” como parte de un modelo pedagógico, promueve una verdadera educación alternativa.

Históricamente, desde 1933 como Escuelas Regionales Campesinas, han basado su proyecto educativo en el entonces reformado artículo tercero de la Constitución Mexicana, donde se establecía que "La educación que se imparte será socialista en sus orientaciones y tendencias pugnando porque desaparezcan prejuicios y dogmatismos religiosos y se cree la verdadera solidaridad humana sobre la base de una socialización progresiva de los medios de producción económica" (Cámara de diputados, 1934)

Bajo estos mismos parámetros, la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón se enmarca en una ideología de resistencia, que apunta al desarrollo de una conciencia crítica, que promueve la importancia de metodologías de educación que impulsen valores tales como igualdad, autogestión y trabajo comunitario.

Este ideal de educación y de sociedad, ha prevalecido desde sus inicios como en el resto de las instituciones pertenecientes a la FECSM, sin embargo, y debido a las diferentes reformas que han modificado el sentido de la educación en México, el sustento de los lineamientos pedagógicos de esta institución actualmente están basados en una estructura metodológica similar a las propuestas vigentes sustentadas en el Plan de estudios 2011. Y que según los maestros entrevistados, se practican mediante un enfoque crítico.

“tenemos la obligación de la información formal de la cual está formada la currícula, sin embargo, hay que transitar también por el propio pensamiento y análisis crítico que los mismos docentes tenemos, que se combina y se comparte en algunas situaciones con nuestras alumnas porque también fuimos formados desde una clase social con limitaciones y con un pensamiento crítico. Las oportunidades de preparación que tenemos los docentes nos da la oportunidad de conocer más sobre el sistema, sobre sus elementos, sobre sus detalles, sobre cómo están conformados los planes y programas y cuáles son los objetivos de ellos, pero con ese pensamiento crítico en la resistencia, que nos da la oportunidad de poder abonarle parte de la ideología que tenemos, porque no podemos quedarnos ausentes los docentes ante esas cosas”
(E4/021218)

Existen algunos otros de los profesores que encaminan la percepción de educación de la Normal a una idea más tradicionalista, debido a que consideran

la ideología de las alumnas sólo como una respuesta con cierta sensibilidad a las problemáticas que aquejan a los más desfavorecidos.

"La escuela Normal como institución del nivel superior y como institución del propio sistema educativo mexicano cumple con las normas y cumple con los reglamentos de control escolar y con los planes y programas vigentes que el mismo sistema educativo impone a las escuelas formadoras de docentes, a las escuelas normales, no estamos fuera de la norma aunque tengamos una ideología distinta o aunque se permeen ideologías sociales, humanistas, más de igualdad, aún con eso la escuela normal es una institución de nivel superior que vigila el cumplimiento de los planes y programas, tal cual el sistema educativo mexicano los genera para la formación docente. Entonces estamos dentro de la norma y dentro de la ley, la ideología es una cuestión distinta, es algo que se genera por la interacción de nuestros estudiantes con otros estudiantes del país que tienen y manejan esa ideología más comunitaria, no quiero decir socialista, porque hablar del socialismo implica unas cuestiones muy diferentes a las que podemos ver, pero sí creo que más solidaria, más humanitaria, más sensibles a las problemáticas sociales y económicas, no solamente de los niños sino de la sociedad en general" (E2/131217)

Si bien, es cierto que la escuela como institución de nivel superior cumple con todos los requerimientos de los planes y programas de estudio actuales, los maestros no son los únicos actores de la Institución.

Para las alumnas y exalumnas de esta escuela, el aprendizaje y la enseñanza no se limitan a las aulas de clase, debido a que explican, sólo es una fracción de tiempo que pasan con los maestros en comparación con sus demás actividades propias del sistema de internado que caracteriza a la escuela, existiendo así cinco ejes; Académico, deportivo, cultural, módulos de producción y el político. Estos dos últimos son parte de los elementos que la hacen diferente de una normal tradicional o de alguna otra institución formadora de maestros.

El eje de módulos de producción reivindica el carácter rural y campesino de los estudiantes, tanto en su origen como en su formación profesional. Se busca que los alumnos se capaciten en la crianza de ganado y la producción de tierras, y eso permite un vínculo estrecho con las comunidades aledañas. (FECSM, 2013)

En el caso de la normal de Saucillo, las jóvenes cuentan con algunos porcinos que alimentan con los mismos desperdicios que se generan del comedor donde ellas ingieren sus alimentos. Se turnan por día para que exista participación en su totalidad de la base estudiantil, además de regar los nogales que también existen como parte de los módulos de producción. El provenir en mayoría de comunidades desfavorecidas o comunidades agrícolas, ayuda a que algunas alumnas destaquen en conocimientos para poder dar cuidado y organizar a sus compañeras para trabajar esas actividades.

Tal vez el eje más distintivo de ese tipo de escuelas normales rurales, es el político. Explicado por la misma Federación de Estudiantes, la FECSM, tiene por objetivo formar personas críticas, analíticas y reflexivas; informadas de lo que ocurren en el país y las causas de la pobreza y las condiciones materiales en que viven las comunidades rurales; también busca desarrollar las capacidades de interlocución, gestión y organización de los alumnos. (FECSM, 2013) permitiendo que los estudiantes conozcan y reflexionen sobre los procesos sociales, económicos y políticos del país. El producto de esta formación se aprecia en el discurso de estudiantes y egresados cercanos a la federación estudiantil:

“reivindicar el marxismo leninismo y rechazando cualquier tipo de dogma o superstición en la explicación de nuestro entorno. Nos refrendamos como estudiantes aliados del proletariado en su lucha por la transformación social; pero también porque proletarios somos. Por eso estamos seguros que el papel del estudiante no se encierra en los cuatro muros del aula, y que no basta con leer libros para entender la situación del mundo: es necesario leer al mundo a través de la realidad para enfrentar los problemas que afectan a la sociedad”. (E8/15031)

Este conocimiento los prepara cuando trabajen puedan abrir la mente de sus alumnos frente a la desigualdad e injusticia, y esto los convierte automáticamente en agentes o propulsores del cambio social. Dentro de las instalaciones tienen un espacio específicamente destinado para reuniones de

las principales dirigentes de la organización estudiantil en dónde analizan lecturas de ideologías como la de Marx, Lennin, Ché Guevara, Simón Bolívar.

C. La ideología más representativa de la escuela normal rural es la compuesta por una corriente de resistencia.

Existe una tendencia generalizada por parte de los todos los actores involucrados en la institución, desde maestros, alumnas e incluso egresadas, a no adherirse estrechamente a una sola corriente teórica, bajo el argumento propio de que la ideología de la escuela la construye cada uno de los participantes de la comunidad con base en las particularidades del contexto, destacando la reflexión de la experiencia práctica que es enmarcada por diferentes referentes teóricos, desde los que destacan los planteamientos del marxismo-leninismo, Paulo Freire, tal y como lo explica una de las egresadas en el siguiente fragmento:

“En cuanto a lo ideológico, como proyecto educativo no nos definimos en base a un autor exclusivamente, no hacemos todo lo que él dice, hay cosas muy interesantes en Freire, en Marx, en algunos otros autores del socialismo, del libertarismo, entre otras corrientes similares de resistencia, osea, estamos abiertos a que ese proceso sea autodefinido constantemente, por eso rescatamos de todo. Y como dice Freire: Ya nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, sino que todos nos educamos en comunión” (E7/151217)

En la información obtenida por las entrevistas a egresadas, es donde podemos apreciar la diversidad de pensadores en que relacionan a la escuela, aparte de Karl Marx; filósofo que es ligado con mayor más frecuencia a la organización estudiantil de las estudiantes y algunas otras de las entrevistadas, no logran catalogar a la institución en una sola corriente ideológica, así que la mencionan como un lugar libre de pensamiento, pero que sí cuenta con una formación política de resistencia como se muestra en las siguientes entrevistas a egresadas:

“El origen de la creación de las Normales Rurales es justamente ese, una Alternativa que pretendía transformar la vida de las comunidades mediante la escuela. Y creo que sigue siendo el mismo. Las y los egresados son contratados la mayoría en zonas de difícil acceso como la Sierra de Chihuahua o la periferia de ciudad Juárez, como fue mi caso personal, y a través de la educación que recibimos, modificar y mejorar el lugar al que lleguemos. Los cinco ejes que manejan las Normales Rurales son una guía nos sólo en la vida profesional de los docentes, sino prácticamente en cualquier ámbito. El eje político, cultural, deportivo, académico y los módulos de producción completan con un amplio margen las herramientas que cualquier profesor o profesora deba tener. Dichos ejes permiten que, una vez asumidas por las y los normalistas, ya con igualdad de conocimientos al respecto, la Normal Rural sea una institución libre de pensamiento” (E18/211219)

“Los ideales son una característica propia del ser humano, la normal por su razón de ser, nos da a conocer los hechos de nuestra historia de una manera crítica, donde cada una de nosotros podemos reflexionar y analizar, al igual decidir qué es en lo que queremos creer, defino a la normal como una institución libre donde cada persona y toma sus propias decisiones. Por lo tanto excelente manera de formar personas que buscan más allá de lo que se ve a simple vista” (E6/231219)

En ese sentido, los entrevistados fueron muy enfáticos en sostener que la sociedad a la que aspiran ideológicamente no puede desarrollarse bajo un modelo educativo que es funcional al sistema neoliberal que crea mano de obra barata para su propio beneficio, descuidado así las necesidades de la población en general y que sin hacer mención directa, hablan de la educación popular como uno de los estandartes de la institución al reconocer que construyen el conocimiento desde la colectividad contribuyendo así a la construcción de una sociedad sustantivamente democrática en la capacidad y la posibilidad de actuar sobre y participar en la orientación de los cambios sociales.

“Básicamente el tema de la ideología de nuestra Escuela Normal no es muy teórico, es más bien de la práctica. Es decir, por supuesto que tiene como conceptos la no reproducción del aparato ideológico del Estado, sin embargo tratamos de transformar la educación desde que hacemos válido

el artículo tercero que tiene como base la gratuidad de la misma, así que en nuestra escuela luchamos desde sus inicios para que ese y más puntos se respeten, porque creemos que la lucha se da desde distintos frentes (E13/170418).

Se aprecia la necesidad de los actores de cambiar las estructuras que soportan al Estado, ya que en las Normales Rurales se generan prácticas educativas que apuntan a la incorporación de valores comunitarios y a detener la segregación de la sociedad, como unidad perteneciente a la Federación de Estudiantes, y si analizamos las diferentes perspectivas, corrientes pedagógicas y metodológicas de este tipo de instituciones podemos ver que su educación se genera a partir de las necesidades que existen dentro de sus contextos sociales, permitiendo así que su organización sea en función de ello, planteamiento que es muy a fin a la pedagogía libertaria (Cuevas,2003) y que a través de una concientización de los sectores dominados, de cambiar la concepción de Estado mediante la abolición de estas relaciones opresoras (Freire,1970) , además de tener tintes socialistas adquirirá el rol de garante de todo el bienestar ciudadano (Claudin, 2018)

“La normal crea alumnas con una visión diferente, debido a la politización de cómo alumnas se tiene y que se ha ido pasando de generación en generación, está práctica es un organismo autónomo que va definiendo la ideología e identidad de las alumnas, dejando huella en el normalismo chihuahuense, uniéndose con las normales rurales del país. Estos lazos

ideológicos se han ido llevando a la práctica docente; una egresada de saucillo siempre está en la vista de sus autoridades debido a la reputación de la normal, siempre se tiene que sobresalir en lo académico con el grupo y en lo político. También la normal forma grandes lazos de familia sin importar la generación y la edad, siempre una saucilla cuidará de una saucilla de nuevo ingreso debido al código y deber" (E11/171119).

El hecho de que la escuela actual avance a la par con las políticas de mercado, instaurando en ella valores funcionales para el mismo como la competitividad, el individualismo, la cultura del consumismo, implica que el trabajo de las escuelas normales rurales no sólo se enfoque en parámetros pedagógicos y metodológicos, sino también en compromisos que la organización debe asumir para lograr su cometido, que es replicar los ideales que ellas representan. Y son las egresadas las que también coinciden con el tipo de adoctrinamiento escolar actual.

"El Estado no se compromete en dar una visión clara debido a que desconoce de las carencias de cada una de las regiones del país, pide ser incluyente pero excluye de los lugares serranos, rurales, fronterizos, en vez de ser intercultural, se vuelve multicultural que no incluye a todos, sólo los aparta en sus circunstancias sin necesidad de unirlos. Los planes y programas satisfacen al sector privado" (E11/171119)

Levantar la educación como bandera de lucha política, social e ideológica son componentes recurrentes en el discurso de las Normalistas, quienes se muestran esperanzados a que el movimiento de lucha por una educación digna se propague a nivel nacional hacia más estudiantes no pertenecientes a la Federación en la que son integrantes, difundiendo el discurso de que una verdadera concientización es la herramienta para una mejor sociedad. Para ello establecen la importancia del factor político e ideológico contra-hegemónico, y la transmisión de esos ideales para generar un impacto en la conciencia social desde la infancia, desde las comunidades locales en miras hacia un mayor impacto transformador.

CONCLUSIONES

Considerando los elementos teóricos que se han expuesto a lo largo del desarrollo del presente documento y contrastándolos con los referentes que los maestros, alumnas y exalumnas de la Normal Saucillo tienen como bandera, es posible desprender que este tipo de escuela formadora de maestros haya tenido innumerables retos desde sus inicios, históricamente hablando, en la actualidad esos retos serán aún mayores.

Al interpretar los discursos expresados por los integrantes de la comunidad educativa en las entrevistas realizadas, es posible desprender que no existe entre ellos una percepción unánime sobre el modelo educativo al que adhieren, así como tampoco comparten lineamientos metodológicos.

Estas diferencias pueden interpretarse como una forma de adecuar el proyecto educativo de las Escuelas Normales a su contexto específico, argumento válido para el caso de cualquiera de las teorías educativas a las que se aproximan: educación socialista, pedagogía libertaria y educación popular. No obstante, es posible evidenciar un conocimiento parcial de los fundamentos teóricos, y un escaso o nulo conocimiento de estrategias metodológicas que les permitan implementar actividades educativas acordes con el discurso ideológico, cayendo ocasionalmente en contradicciones en la práctica educativa.

Esto nos permite concluir que la experiencia educativa de la Normal Rural Ricardo Flores Magón, corresponde a una aproximación intuitiva a los lineamientos teóricos mencionados anteriormente, pero que sí son compatibles con las características de la educación alternativa.

Como se planteó en un inicio, este tipo de educación involucra proyectos como el de la Normal Rural Ricardo Flores Magón que tiene como principal estandarte su organización estudiantil que responde a procesos que buscan más la libertad y la participación de sus involucrados frente a sus mismas problemáticas.

Sin embargo, el acercamiento al concepto alternativo en su educación, dista mucho de la estructura académica vista en las aulas. Por consiguiente, uno de los mayores retos para esta institución es acercarse a las redes de educación alternativa que hay en México durante sus congresos anuales, para trasladar la ideología de su organización estudiantil al quehacer de las aulas, que como futuras docentes críticas del sistema educativo obsoleto que existe en nuestro país, reconozcan diferentes formas de enseñanza de acuerdo a los parámetros teóricos afines al normalismo rural, parámetros que contribuyan a la ejecución de un proyecto educativo que forme a la niñez y que sea fundamental para contrarrestar el modelo escolar imperante que educa para favorecer los intereses de la clase dominante.

FUENTES DE CONSULTA

- Cámara de diputados. (1934). Obtenido de
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_020_13dic34_im.pdf
- Educación Rural Alternativa. (2008). *Memorias del primer foro nacional de educación rural alternativa* (pág. 165). México: cedrssa. Obtenido de http://www.cedrssa.gob.mx/files/b/8/66Educacion_Rural_Alternativa_1.pdf
- Paideia Escuela Libre. (2012, Mayo). Obtenido de
<http://www.paideiaescuelalibre.org/search/112-a-rachasmonografico-escuelas-alternativas.html>
- Mepamexico. (2015, Abril 12). Recuperado el Abril 5, 2015, de mepamexico:
<http://www.mepamexico.org/>
- Aron, L. (2003, Julio). *Urban Institute*. Obtenido de
<https://www.urban.org/sites/default/files/publication/59371/410829-Towards-a-Typology-of-Alternative-Education-Programs.PDF>
- Aron, L. (2006, Enero 17). *National Center on Education and the Economy*. Obtenido de <http://ncee.org/wp-content/uploads/2010/04/OverviewAltEd.pdf>
- Brunk, S., & Vaughan, M. (1998). Cultural Politics in Revolution: Teachers, Peasants, and Schools in Mexico, 1930-1940. *American Historical Review*, 103. <https://doi.org/10.2307/2651385>
- Catalán Lerma, M. (2014, Febrero 24). *Normalismo rural, último eslabón de la educación socialista promovida en México*. Obtenido de La Jornada: <http://ljz.mx/2014/02/24/normalismo-rural-ultimo-eslabon-de-la-educacion-socialista-promovida-en-mexico/>
- Claudin, F. (2018). *Marx, Engels y la Revolución de 1848*. España: Siglo XXI.
- FECSM. (2013, Julio 21). *Contralinea*. Obtenido de
<https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2013/07/21/las-razones-la-lucha-de-las-normales-rurales/>
- Freire, P. (1971). *Sobre la acción cultural*. Santiago de Chile: ICIRA.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gil Jurado, C. J., Gil Durán, C. A., & Vera Angarita, N. Y. (2011). ¿Por qué una escuela alternativa? *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-7.

Garcia-Huidobro, & Martinic, S. (1983). *Intento de la definición de la educación popular*. CIDE.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En *Cuadernos Políticos*, número 44 (págs. 33-65). México: Era.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Giroux, H. (2008). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. México: Editorial Popular.

Gramsci, A. (1968). *The modern prince: and other writings*. International Publishers. <https://books.google.com.mx/books?id=2pAGAQAAIAAJ>

Gelman, A., Juarros, F., Tarrio, L., & Cappellacci, I. (2011). Pedagogos y alternativas Pedagogos y alternativas en América Latina. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas* (pág. 13). La plata: FaHCE.

Gunderson, C. (2017). The Communist Roots of Zapatismo and the Zapatista Uprising. *Perspectives on Global Development and Technology*, 16, 167–179. <https://doi.org/10.1163/15691497-12341427>

Herman, V. (2008). Procesos de facilitación. CICAP. Obtenido de http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Procesos_de_facilitacion-libro-julio-2008.pdf

Knight, A. (2016). *The Mexican Revolution: A Very Short Introduction*. Oxford University Press. https://books.google.com.mx/books?id=_PT8CgAAQBAJ

Lawrence, L. (2020). *LA CONCIENTIZACIÓN DE PAULO FREIRE*.

Larroyo, F. (1977). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrua.

Makarenko, A. (1933). *Poema pedagógico*. Unión Soviética: Khudozhestvennaya Literatura.

Mc Claren, P. (2005). *LA VIDA EN LAS ESCUELAS Una introducción a la pedagogía crítica*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

- Ochoa, M. (2016, Diciembre 8). *ABACO en red*. Obtenido de
<http://abacoenred.com/educacion-alternativa/>
- Ornelas, C. (2012). Poder, trances y empantamiento. En C. Ornelas, *Educación, colonización y rebeldía: La herencia del pacto Calderón-Gordillo* (pág. 144). México: Siglo XXI. Obtenido de
https://books.google.com.mx/books?id=IEqZAwAAQBAJ&pg=PA144&lpg=PA144&dq=elba+esther+gordillo+semillero+de+guerrilleros&source=bl&ots=2mvpeLdGNy&sig=ACfU3U3rCQvi2S3No34w4iXpRgHh1vQIRw&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwi4u7_ppuTnAhUGCawKHRy0AUYQ6AEwD3oECAoQAQ#v=one
- Raywid, M. A. (1994). Synthesis of Research / Alternative Schools: The State of the Art. *EDUCATIONAL LEADERSHIP*, 26-31.
- Reyes, L. (2014, Mayo 15). *Revista perspectiva*. Obtenido de
<https://revistaperspectiva.cl/estudio-leonora-reyes-3/>
- Rodriguez, E., & Vio, F. (1990). Presentación. *Educación de Adultos y Democracia*.
- SEP. (1981). *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Suchodolski, B. (1967). *Fundamentos de pedagogía socialista*. Barcelona: Laia.
- Systems of Education and School Reform in the Socialist, Capitalist, and Developing Countries. (1979). *Soviet Education*, 21(7–8), 70–115.
<https://doi.org/10.2753/RES1060-939321070870>
- Torres, R. M. (1992, Septiembre). *OEI*. Obtenido de www.oei.es
- Van de Velde, H. (2010, Noviembre 26). *abacoenred*. Obtenido de
http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/cooperar_-_un_acto_esencialmente_educativo_-_articulo_iplac-2.pdf
- Vargas Aguilar, S. (2014, Noviembre 8). *La jornada*. Obtenido de
<https://www.jornada.com.mx/2014/11/08/politica/016a1pol>
- Velde, H. V. (2008). *Educación popular*. ISNAYA.