

Importancia de las Escuelas Normales Rurales en México. Reflexiones desde una Normal Rural en Oaxaca

*Relevance of the Rural Teachers' Training Colleges in Mexico.
Reflections from a Rural Teachers' College in Oaxaca*

Velia Torres Corona

Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social,
Unidad Pacífico Sur
Oaxaca, México

Correo: velia.torresc@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9684-9276>



Resumen

El artículo tiene como objetivo mostrar la importancia actual de las Escuelas Normales Rurales en México, desde el análisis de algunos elementos de la cultura escolar en la Escuela Normal Rural Vanguardia, ubicada en el estado de Oaxaca (México) y constituida como internado femenino. Metodológicamente la investigación se basa en el enfoque etnográfico en contextos educativos y se sustenta en un trabajo de campo dentro de la Normal y el contexto comunitario donde se ubica la escuela, durante el ciclo escolar 2018-2019, así como en la realización de entrevistas a varias alumnas, egresadas y docentes de la institución. Teóricamente el concepto central para el análisis es el de cultura escolar (Rockwell, 1997; 2010; Viñao, 2002) y se fija la atención en tan solo tres aspectos de la misma: a) la cultura material del internado, b) las prácticas agropecuarias y c) las prácticas docentes. Entre los hallazgos más importantes se encuentra que las Escuelas Normales Rurales, además de ser una posibilidad de escolarización para amplios sectores sociales, se constituyen como espacios pedagógicos en la vida cotidiana dentro del internado, sitios de configuración subjetiva y de construcción de colectividad, con un tipo particular de sujeta política y pedagógica con compromiso educativo y de justicia social. Estos elementos permiten sostener la relevancia y pertinencia de estas instituciones escolares a más de cien años de su fundación.

Palabras clave: normalismo rural, cultura escolar, Oaxaca.

Abstract

This article aims to show the current relevance of the Rural Teachers' Training Colleges in Mexico, after more than one hundred years of their foundation, from the analysis of some elements of the school culture in the Teachers' College Vanguardia, located in the state of Oaxaca (Mexico) and constituted as a women's boarding school. Methodologically, the research is based on the ethnographic approach in educational contexts and is supported by field work within the Teachers' College during the 2018-2019 school year and the community context where it is located, as well as by a series of interviews with students, alumni and teachers from the institution. Theoretically, the central concept for the analysis was that of school culture (Rockwell, 1997; 2010; Viñao, 2002) focusing on three aspects of it: 1) the material culture of the boarding school, 2) agricultural practices and 3) teaching practices. Among the most important findings was that Rural Teachers' Colleges, in addition to being a possibility of schooling for broad social sectors, constitute pedagogical spaces in daily life within the boarding school, sites of subjective configuration and construction of community, with a particular type of political and pedagogical subject with educational commitment and social justice. These elements allow us to sustain that these educational institutions remain relevant and valid even after more than one hundred years of their foundation.

Keywords: teacher training, school culture, Oaxaca.

Introducción

Las Escuelas Normales Rurales (ENR) en México tienen su origen en los años veinte del siglo pasado, en el marco de la llamada Educación Rural cuyo objetivo fue civilizar y llevar el *progreso*, mediante la educación, a las grandes masas poblacionales, en su mayoría campesinas e indígenas, como parte del proyecto político-educativo del gobierno posrevolucionario. En este proyecto, las ENR tuvieron el objetivo central de formar a las y los futuros profesores que cumplirían tales objetivos, mediante una preparación específica y particular para el medio rural y campesino. Por lo tanto, desde sus inicios, las ENR se plantearon como instituciones particulares frente a otras Normales y Centros de formación docente: serían lugares para la población campesina con un compromiso para mejorar la vida de esta población; para lo cual se planteó una formación docente acorde al contexto rural mexicano, con un énfasis en las actividades prácticas y la formación agrícola (Civera Cerecedo, 2008; Padilla, 2009). Además, las ENR iniciaron con internados mixtos, bajo la lógica de la coeducación, lo cual fue una innovación pedagógica para esos años. En 1943, ante las presiones de sectores

conservadores de la sociedad, los internados se convirtieron en femeniles y varoniles. Ser internado implicaba que el alumnado comía, estudiaba y dormía ahí, lo que configuró un tipo de convivencia y detonó procesos de organización interna y colectiva específicas, además de que se convirtió en un sello particular de estas instituciones (Civera Cerecedo, 2008). Actualmente, el internado sigue vigente en estas escuelas y en la Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRUVA), objeto principal de este artículo, se trata de un internado femenil.

En el gobierno cardenista (1934-1940), conocido como un periodo de auge para las ENR, fueron convertidas en Escuelas Regionales Campesinas (ERC) y se fijó como meta que los futuros docentes llegaran a ser líderes comunitarios y gestores para el reparto agrario (Civera Cerecedo, 2015), una especie de intermediarios entre el Estado y las comunidades. Durante este periodo llegaron a existir 36 instituciones en todo el país. Fue durante estos años que se creó la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM).¹ Con la llegada de Ávila Camacho a la presidencia, durante los años cuarenta, la situación de las Normales Rurales se modificó, como parte

del cambio de la política pública del desarrollo agrícola hacia la industrialización y la búsqueda de la unidad nacional. Para el normalismo rural significó la desaparición de las Escuelas Regionales Campesinas en 1941 y la posterior reconversión de varias de ellas (18) en Escuelas Normales Rurales y en Escuelas Prácticas Agrícolas,² la separación de los internados mixtos en planteles unisexuales en 1943 y, finalmente, en 1945, la unificación de planes de estudio en las Escuelas Normales Rurales y Urbanas. Este último cambio implicó la desaparición de las materias relacionadas con la formación agrícola, además de que se remarcaron las inequidades entre Normales y se invisibilizaron las diferencias entre las y los estudiantes de estas escuelas. Estos cambios fueron vistos, en su momento, como una traición al proyecto social, político y educativo de la Revolución (Civera Cerecedo, 2008).

A partir de los años sesenta, el conflicto y la crisis caracterizaron la relación de las ENR con las instancias gubernamentales federales en turno, ya que estas instituciones comenzaron a hacer más visible y contundente sus alianzas y acercamiento con organizaciones sindicales, agrarias y

sociales, como el apoyo dado al movimiento estudiantil del 68 desde una participación activa, así como los vínculos con los movimientos políticos y la guerrilla en los setenta (Civera Cerecedo, 2015). Este activismo incomodó a las autoridades en turno y la respuesta fue, en 1969, el cierre de casi la mitad de las ENR existentes (14), muchas de ellas convertidas en secundarias técnicas (Civera Cerecedo, 2008).

Con esta breve historia de las ENR se quiere dar cuenta de cómo pasaron de ser protagonistas en el proyecto educativo posrevolucionario a instituciones invisibilizadas y *castigadas*. A decir de algunos autores (Hernández Navarro, 2013), la historia de las ENR y su paulatina pero constante criminalización por parte del Estado, tiene que ser entendida dentro de una campaña sistemática de agresión.

Además, la historia de las ENR se enmarca dentro de las políticas anticampesinistas y antiagrícolas, iniciadas en los años cuarenta del siglo pasado (Hernández, 2013), de estrangulamiento del campo y nuevas formas de despojo, que han ocasionado el paulatino abandono del campo, la disminución del ingreso campesino, el incremento de la pobreza rural y el aumento

de la migración hacia las ciudades. Estas políticas han incidido directamente en la población indígena y campesina, donde se encuentra el gran grueso de las y los aspirantes de las ENR, pero también dejan ver lo inviable y caduco, según el Estado mexicano, del proyecto educativo para el campo. En este contexto se sitúan actualmente las ENR en el país.

Por su parte, las investigaciones sobre el normalismo rural se han concentrado mayoritariamente en la historia de estas instituciones, centradas en sus primeros años de fundación, su consolidación durante el gobierno cardenista con la educación socialista y una década después con el inicio de su abandono y desmantelamiento. Estas investigaciones abordan el papel del maestro rural en el proceso de conformación del Estado mexicano durante la posrevolución y la consolidación de la institución normalista como proyecto nacional (Civera Cerecedo; 2015; Padilla, 2009), analizan la vida cotidiana de las ENR y su cultura escolar particular y específica durante sus primeros años (Civera Cerecedo, 2008; Vite Vargas, 2010) y describen los cambios y continuidades de estas escuelas y las reformas educativas en el nivel de normales

desde su surgimiento hasta su cierre (en el caso de las que fueron desaparecidas) en los años setenta (Hernández, 2015). Un tema recurrente y casi obligatorio de las investigaciones históricas es la formación política de las y los normalistas rurales y sus órganos de representación político-estudiantil (López Macedonio, 2016; Ortiz Briano, 2012). Finalmente, un tema emergente dentro de los estudios históricos del normalismo rural es el papel de las mujeres dentro de las ENR y del normalismo rural como proyecto de Estado (López Pérez y Hernández Santos, 2019).

Los estudios de las ENR a partir de los años setenta comienzan a disminuir y son pocos los trabajos de la historia más contemporánea, reduciéndose la información a notas periodísticas (Civera Cerecedo, 2015). Este hecho coincide con los estudios de las ENR del presente, sobre todo los etnográficos. En los pocos estudios desde esta perspectiva, se analiza la vida cotidiana en el internado de las ENR, desde su cultura institucional y sus prácticas de formación académica y política (Vite Vargas, 2010), los rituales y prácticas escolares (Mejía Cazapa, 1998), hasta los procesos de construcción de la identidad profesional del magisterio en la

formación inicial dentro de las ENR (Ramírez Rosales, 2008). Por lo tanto, se vuelve necesario plantear investigaciones etnográficas sobre estas instituciones que permitan describir, desde la vida cotidiana y las voces de sus protagonistas, la situación actual de las escuelas y su vigencia y relevancia a más de cien años de su creación.

En este marco histórico de las ENR y el campo de estudio sobre las mismas, el presente artículo tiene como objetivo mostrar la importancia actual de las Escuelas Normales Rurales en México, desde el análisis de algunos elementos de la cultura escolar en la Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRUVA), ubicada en el estado de Oaxaca (México) y constituida como internado femenil.³ Para lograr este objetivo, el texto está dividido en cuatro partes. En la primera se describe de manera sucinta el universo de estudio: las características de la Normal Rural de Oaxaca y su contexto de ubicación. En la segunda parte se describe el enfoque etnográfico como base metodológica y el concepto teórico de cultura escolar que servirá de guía para el análisis. En la tercera parte se presentan los principales resultados y hallazgos de la investigación para cerrar, en

una última y cuarta parte, con las principales conclusiones y reflexiones.

La Escuela Normal Rural Vanguardia como contexto de estudio

La Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRUVA) es una de las 17 Normales Rurales todavía existentes en el país, con su origen común en el siglo pasado, como se explicó en la introducción. Todas conservan el internado para sus estudiantes, siendo la ENRUVA un internado exclusivamente femenil. Como el resto de las Escuelas Normales en México, las Rurales tienen como objetivo formar a las y los futuros docentes que trabajarán en el sistema público de Educación Básica.

La ENRUVA se ubica en el estado de Oaxaca y fue fundada en 1925 en un municipio cercano a la capital oaxaqueña. No fue hasta 1944 cuando se trasladó definitivamente a Tamazulapan del Progreso, en la mixteca oaxaqueña.⁴



Mapa 1: Ubicación del estado de Oaxaca (México). Elaboración propia).

En el ciclo escolar 2018-2019, año en que se realizó el trabajo de campo que sustenta la investigación, la ENRUVA contaba con una población escolar 400 estudiantes aproximadamente, 45 docentes y 132 trabajadores no docentes, estos últimos encargados del cuidado del internado y el sostenimiento de sus actividades como cocineros, panaderos, jardineros, mantenimiento (Diario de campo, agosto 2019). El perfil de las alumnas es diverso, en términos culturales, lingüísticos y étnicos, puesto que provienen de las ocho regiones socioculturales y geográficas en las que se divide el estado oaxaqueño, pero también de

otros estados del sureste mexicano como Veracruz y Chiapas. La gran mayoría de ellas proviene de contextos precarizados y empobrecidos, por lo que su ingreso a la Normal Rural se ve atravesado por estas circunstancias (Torres Corona, 2022).

Como la ENRUVA es una escuela internado, la jornada escolar de las estudiantes es de tiempo completo: desde las seis de la mañana hasta las siete de la noche, con clases, comidas, talleres y actividades de esparcimiento a lo largo de todo el día. Por lo tanto, la Normal cuenta con un comedor y cocina donde se preparan diariamente los alimentos, dormitorios para dar cabida a las

400 estudiantes y aulas escolares, además de canchas de fútbol, basquetbol, un auditorio y una alberca. Como parte de las actividades productivas de la escuela, en la Normal existe una porqueriza donde se crían cerdos. También la escuela cuenta con parcelas escolares donde eventualmente se siembra maíz y algunas otras hortalizas (Diario de campo, enero de 2019).

Un aspecto central de la vida cotidiana de la ENRUVA es la organización política de las estudiantes, encabezada por un Comité Estudiantil que, como en el resto de las ENR, pertenece a la ya mencionada FECSM. El Comité cuenta con una estructura organizacional compleja con puestos directivos y varios comités que se encargan del sostenimiento del internado y su vida cotidiana. Entre las actividades que realizan los comités se encuentran la limpieza de áreas comunes, la vigilancia en el comedor, el orden y la disciplina entre las estudiantes, la alimentación y limpieza de los cerdos o el cultivo de la milpa, y actividades políticas como las acciones emprendidas durante las movilizaciones y movimientos estudiantiles: toma de casetas, bloqueo de carretera o participación en marchas.

La formación de las estudiantes dura cuatro años, por lo que las estudiantes se dividen en “academias” que corresponden al año que cursen (primero, segundo, tercero y cuarto año). El plan de estudios que guía su formación no presenta ninguna diferencia, curricularmente hablando, con el plan de estudios ofertado en cualquier otra Normal donde se ofrezca la Licenciatura en Educación Primaria ya que, así como se explicó en la Introducción, en México no existen planes de estudio diferenciados entre Normales Rurales y Urbanas.

Metodología y conceptos teóricos

La base metodológica de la investigación fue el enfoque etnográfico en contextos educativos (Bertely Busquets, 2000; Rockwell, 2009), consistente en un “trabajo de campo prolongado en una localidad, [con un] compromiso con el conocimiento y los sentidos locales, y [que] produce descripciones teóricamente informadas de los procesos socio-culturales y de sus connotaciones de poder” (Rockwell y González, 2016, p. 9). Se realizó un año de trabajo de campo (de agosto de 2018 a julio de 2019) en dos espacios: la Escuela Normal y la comunidad, concentrando la densidad

etnográfica (Geertz, 1973) en la vida cotidiana dentro del internado y las actividades comunitarias relacionadas con la Normal y sus estudiantes.⁵ Las herramientas usadas fueron: la observación participante y la entrevista etnográfica. La primera considerada como central en la etnografía (Ferrándiz, 2011), donde el investigador busca integrarse en la mayor parte de las actividades cotidianas de los y las sujetas sociales, con el fin de mirar las interacciones y prácticas sociales de los mismos. En muchos casos esta herramienta funciona como “una estrategia de aprendizaje de las reglas culturales, sociales y políticas” (Ferrándiz, 2011, p. 85), sin obviar en este aprendizaje el lugar posicionado y no pasivo de la persona que investiga. Los escenarios de observación fueron los dormitorios del internado, el comedor, los pasillos de la Normal, la biblioteca, las aulas, las visitas a las comunidades de práctica de un grupo de alumnas de cuarto año y el archivo histórico de la Normal. Para llevar el registro de las observaciones se realizó un diario de campo.

Por otro lado, siguiendo a Guber (2004) y Bourdieu (1999), la entrevista etnográfica es una interacción social circunscrita a una estructura social y atravesada por relaciones

de poder infranqueables entre investigador y sujetos y sujetas sociales. Específicamente se hizo uso de la entrevista informal y la semiestructurada, la primera caracterizada por ser una conversación cotidiana y espontánea mientras que la segunda con un alto grado de reflexividad y autonomía al entrevistado, pero con una guía de preguntas y temas base (Ferrándiz, 2011). De acuerdo con Guber (2004), ambos tipos de entrevistas cuentan con el grado de informalidad y la no directividad, propias de las entrevistas etnográficas, cuyo fin es no limitar los universos de sentidos de las y los sujetos de investigación.

Se trató de contar con una visión heterogénea de la vida dentro del internado y su cultura escolar, por lo que se entrevistaron a varias personas: docentes, ex trabajadores no docentes, alumnas y egresadas de varias generaciones de la ENRUVA. En total se realizaron alrededor de 35 entrevistas. Ver cuadro 1.

Cuadro 1: Personas entrevistadas.

Sujeto/as entrevistado/as	Descripción y adscripción
Docentes	ENRUVA
Ex trabajadores no docentes	ENRUVA
Alumnas ENR	Primer, segundo, tercer y cuarto año
Egresadas ENR	ENRUVA: generaciones de 1953-1958 hasta 2010-2014. Originarias de Tamazulapan y otras regiones de Oaxaca.

Fuente. Elaboración propia

Teóricamente, un concepto central es el de cultura escolar. Para abordarlo se retoma lo planteado por Rockwell (1997; 2010) y Viñao (2002), para los cuales la cultura escolar está conformada por el conjunto de “teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo” (Viñao, 2002, p. 59), aspectos que pueden mirarse como tradiciones y regularidades, compartidas por sus actores. No obstante, Viñao añade que la cultura escolar también tiene una fuerza generadora que, además de la reproducción, permite mirar que “la escuela no se limita a reproducir lo que está fuera de ella, sino lo que adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propia” (Viñao, 2002, p. 57). Esto permite hablar de dos caras o lados de la cultura escolar, que según Rockwell (1997), serían

un lado estructurante e histórico y otro contingente y cotidiano. Ambos lados están presentes en el análisis de las prácticas de la cultura escolar de la ENRUVA que se eligieron para este artículo.

El carácter generador de la cultura escolar también ayuda a pensar en cómo ciertas prácticas escolares estructuran y forman sujetos/as escolares y subjetividades particulares, prácticas caracterizadas como heterogéneas, contradictorias y situadas en el devenir histórico, entre cambios y sedimentaciones (Rockwell, 1997). De esta manera, el análisis de los tres elementos de la cultura escolar de la Normal permitió también plantear cómo el espacio de la ENRUVA constituye un espacio de configuración de ciertas subjetividades y sujetas sociales con características específicas.

Por otro lado, la noción de vida cotidiana de la cultura escolar fue útil para plantear la existencia de grietas, ranuras e intersticios (Rockwell, 2011) dentro de la Normal Rural, desde la agencia de las normalistas rurales, con el fin de reflejar rupturas y discontinuidades de la cultura escolar. Esta mirada busca complementar los estudios sobre los internados de las ENR que suelen

enfaticar en el carácter disciplinar y de sometimiento y control del cuerpo de las y los estudiantes, mediante el análisis de prácticas y métodos de vigilancia y normalización ejercidos por el Comité Estudiantil o por las autoridades educativas. Sin descartar esta noción de institución disciplinar (Foucault, 1976), la investigación se centró en otros procesos suscitados en el internado, además de la reproducción, como la apropiación, negociación y resistencia, mediante la descripción y análisis de ciertas prácticas en la ENRUVA que subvierten el control, los roles, las funciones y la autoridad de las y los sujetos escolares. Para este artículo se revisaron solo tres aspectos y prácticas de la cultura escolar: a) la cultura material del internado, b) las prácticas agropecuarias y c) las prácticas docentes. En cada una se describe en qué consiste, cuáles son sus particularidades en las ENR y de qué manera forman y constituyen un tipo particular de normalista.

Resultados

El primer elemento analizado de la cultura escolar de la ENRUVA fue la cultura material del internado. La cultura material de una escuela abarca su arquitectura,

mobiliario, dispositivos, artefactos, herramientas (Viñao, 2022), es decir, todo lo relacionado al entorno físico material y objetos, pero también incluye cosas no palpables o duraderas, como la legislación (Rockwell, 2007). Analizar la cultura material de los espacios escolares, sostiene Rockwell (2007), ayuda a describir aquellas “realidades escolares que se escapan de la documentación pedagógica normativa” (p. 436) y que, por tanto, complejizan la mirada de la cultura escolar y los procesos y prácticas, en este caso, dentro de la Normal Rural.

De la cultura material de la ENRUVA, se centró la atención solo en los dormitorios y el comedor del internado. Los dormitorios de la Normal Rural son cuatro edificios de dos pisos, con cuatro grandes recámaras cada uno, donde las alumnas se instalan. El número de alumnas por recámara es de aproximadamente 25 estudiantes. Las recámaras están equipadas con literas, armarios para cada alumna y un baño con cuatro tazas y tres regaderas. De acuerdo a testimonios de alumnas y egresadas, en las regaderas casi nunca hay agua caliente por lo que las estudiantes deben acostumbrarse a bañarse con agua fría, incluso en invierno.

Este hecho llega a convertirse, según las propias estudiantes, en una *prueba* de resistencia ante la precariedad material del internado, pero también como una preparación para la difícil vida que les tocará a su egreso ya como maestras rurales.

El número de estudiantes por recámara también fue un elemento mencionado como *impactante* para las estudiantes: “compartir con muchas mujeres...era un martirio escucharlas a todas...era como un gallinero” (Elizabeth, alumna ENRUVA, entrevista realizada el 20 de enero 2019), pero también foco de conflictos en la convivencia, a raíz de las peleas por el espacio o disgustos por las distintas prácticas y costumbres entre ellas:

...no estoy acostumbrada a convivir con muchas personas en un espacio muy pequeño...es muy pequeño la verdad, el hecho de pelear los cuadritos que te van a tocar...es muy feo decir por qué estoy peleando cuadritos... (Angélica, alumna ENRUVA, entrevista realizada el 13 de marzo de 2019).

El hacinamiento, según las estudiantes, implicaba una convivencia *forzada* diaria y un *choque* con la diversidad de gustos, prácticas y hábitos, que obligaba a las normalistas a adaptarse y autolimitarse:

...todo fue así como que un cambio muy drástico, estaba como por mediados de septiembre y decía noo ya, me voy a salir, me voy a salir yaaa, esto no es para mí, noo, era más por la convivencia no, también el hecho de llegar a un lugar y compartirlo las 24 horas con 31 personas más pues era muy complicado ... (Esther, egresada ENRUVA, entrevista realizada el 8 de noviembre de 2018).

Según las alumnas y egresadas entrevistadas, esta experiencia fue significativa y contradictoria porque el hacinamiento implicaba el encuentro y la convivencia obligatoria diaria. Así, lo que en un inicio es choque, *martirio* y extrañeza, poco a poco se vuelve posibilidad para conocer la diversidad de perfiles entre las estudiantes de distintas regiones y estados. Este encuentro y convivencia cotidiana comienza a crear colectividad, acompañamiento y solidaridad, punto que a la larga constituye el origen de la hermandad entre las alumnas de la ENRUVA (Torres Corona, 2022).

Por su parte, el comedor del internado es un edificio dividido en dos espacios: la cocina y el área de mesas donde las alumnas toman los tres alimentos que se sirven durante el día. Las y los docentes no tienen acceso al comedor, a menos que sean

invitados directamente por las alumnas. Esta invitación es individual y es posible hacerla durante cualquier periodo del año escolar. Esto muestra el control que las normalistas tienen sobre dicho espacio.

Lo que se sostiene en este artículo es que el dormitorio y el comedor del internado funcionan como panópticos invertidos, pues son espacios de la cultura material apropiados y resignificados por las estudiantes normalistas. Se retoma la metáfora del panóptico invertido de Rockwell (2007), cuya referencia directa al panóptico foucaultiano engloba a “aquellos lugares en donde los alumnos recrean los espacios para sus usos propios” (444), revirtiendo los usos y funcionalidades *oficiales* de los espacios, así como el control y vigilancia que muchos de ellos tienen.

La ubicación espacial de los dormitorios refleja la separación y designación de espacios específicos en el internado: lejos de la dirección y la casa de los docentes. Dentro de las recámaras, los muebles son dispuestos según la organización, decisión y consenso de las estudiantes, además, ninguna autoridad educativa, docente o trabajador puede ingresar a las mismas. Esta autonomía y control del espacio por las estudiantes es una

lucha ganada históricamente por el Comité estudiantil (Diario de campo, febrero de 2019).

De esta manera, los dormitorios se convierten en un espacio no sólo de descanso o aseo personal, sino también como un espacio íntimo, privado y fuera del ojo vigilante de docentes o trabajadores, bajo el control total de las estudiantes. Esta resignificación y apropiación del espacio permite a las estudiantes realizar pequeñas celebraciones, invitar a sus parejas de otros grupos o también organizar acciones de inconformidad cuando el caso lo amerita, lo que convierte a los dormitorios en espacios de organización colectiva, transgresión y resistencia ante el código disciplinario y reglamento del internado.

En el comedor sucede algo parecido, puesto que también se producen prácticas y acciones que transgreden el orden del lugar, como el llamado “cuchareo”, consistente en golpear la charola de aluminio con la cuchara para hacer escándalo, esto con el fin de evidenciar la presencia de alguna estudiante o grupo de estudiantes que se quiera señalar. Además, como se mencionó, entrar al comedor depende de la invitación de las estudiantes. De igual modo, el menú es

elegido por la cocinera junto con el comité estudiantil con el fin de escoger platillos que puedan incorporar la diversidad de dietas de las alumnas. Así, el comedor también funge como panóptico invertido ya que las estudiantes lo convierten no sólo en el espacio para recibir alimentos, sino también como un lugar de encuentro, diálogo y convivencia fuera de las aulas, libre para la realización de acciones que vuelcan el orden y disciplina del espacio. Tanto comedor como dormitorios se sitúan como lugares estratégicos de organización y socialización, más allá de sus funciones y objetivos *formales*. La apropiación y resignificación de estos dos espacios no está libre de tensiones y conflictos entre autoridades educativas, integrantes del comité estudiantil y alumnas.

El segundo elemento analizado son las prácticas agropecuarias, nombradas como “módulos de producción” y sostenidas como uno de los ejes centrales en la formación recibida en las ENR.⁶ Según las entrevistas realizadas a alumnas y egresadas, las actividades desarrolladas en los módulos de producción operan como un marcador de identidad al posicionarse como un elemento diferenciador del resto de las Normales en el país.

En la ENRUVA, los módulos de producción consisten en las actividades de cuidado y venta de cerdos o en la siembra de maíz. El dinero obtenido de estas ventas se utiliza para comprar insumos para la escuela o para las estudiantes, como uniformes nuevos o alguna otra cosa que determine en asamblea el comité. El origen de los módulos se remonta a la fundación de las ENR y a la meta por conjuntar la enseñanza de primeras letras con la capacitación agrícola, además de que los talleres y actividades productivas fueron pensadas como una manera de autosustentabilidad para el propio internado que, según Civera Cerecedo (2008), funcionaría mediante la venta de los productos que alumnos y alumnas cosechaban y producían. Desde el inicio de las ENR, las actividades de módulos de producción fueron de gran relevancia y pertenecían a la malla curricular dentro del plan de estudios. No obstante, durante el trabajo de campo y en las entrevistas, encontré una brecha entre el discurso y la puesta en práctica de las actividades de módulos de producción. En primer lugar, la cría de cerdos era la única actividad que se realizaba en ese momento, debido a que la siembra de maíz por las estudiantes estaba

suspendida. Esto se debía a los pocos recursos económicos existentes y a la falta de coordinación entre el Comité estudiantil y las autoridades escolares. Además, según el testimonio de varios docentes, los módulos de producción se habían convertido en un castigo usado por el Comité estudiantil para aquellas estudiantes que desobedecían las reglas del internado. Varios autores (Hernández Santos, 2015; Padilla, 2019) reportan en sus estudios históricos esta situación: el poco aprecio y estima que estudiantes de las ENR tenían hacia las actividades de módulos de producción, donde muchas veces eran vistas como una obligación innecesaria.

A partir de la reestructuración al Plan de Estudios de las Normales en el país, acaecido en 1975, las materias relacionadas con módulos de producción (talleres y actividades agropecuarias) perdieron protagonismo hasta desaparecer por completo de la malla curricular (Hernández Santos, 2015). Esta desaparición, como vemos en el caso de la ENRUVA y en el resto de las ENR, no se tradujo en la desaparición de dichas actividades en las Normales.⁷

A pesar de esta situación, en los testimonios de alumnas y egresadas de la

ENRUVA, las actividades de módulos de producción son mencionadas reiteradamente como significativas en su experiencia dentro de la Normal y también como estructurantes de su conformación como normalistas rurales. Así lo sugieren Angélica y María Luisa, alumnas de tercer año, que colocan el saber sembrar como rasgo específico de las Normales Rurales y también como conocimiento útil del contexto rural donde trabajarán como maestras:

...quizá sí resalte lo político, pero yo siento que también resalta módulos de producción, porque a diferencia de las otras Normales nosotras somos rurales, y nos enseñan a trabajar la tierra, a cómo sembrar, a cosechar, y es como el fin, la finalidad de las que egresan de las normales rurales es que siempre van a ir a comunidades marginadas y ahí es donde ponemos en práctica ese conocimiento, que nos hace diferentes a las otras Normales que es nuestra esencia por ser rurales, el hecho de trabajar todo lo que es la tierra, con las personas... (Angélica y María Luisa, alumnas tercer año ENRUVA, entrevista realizada el 13 de marzo de 2019).

De igual manera, los testimonios de Laura y Estela, otras alumnas de tercer año, expresan que las actividades de módulos de producción (incluidas las actividades

agrícolas, pero también la crianza de los cerdos) son vividas como experiencias “formativas en la vida cotidiana dentro de la escuela” (Estela y Laura, alumnas tercer año, entrevista realizada el 20 de marzo de 2019).

Por lo tanto, en los testimonios de las alumnas es posible mirar las actividades de módulos de producción, en tanto prácticas de la cultura escolar de la Normal, como elementos distintivos y representativos de las ENR, ya que son consideradas como un marcador identitario y rasgo particular de estas escuelas frente a otras. Al mismo tiempo, los testimonios subrayan el componente significativo y formativo de las mismas, desde los saberes prácticos adquiridos en ellas, aun cuando no se encuentren formalmente en el plan de estudios. En estas actividades, experimentadas más desde la vida cotidiana del internado, las estudiantes y egresadas entrevistadas asociaron el esfuerzo y el sacrificio como parte inherente de las actividades, vistas como una prueba más en su proceso de convertirse en maestras rurales.

El tercer y último elemento analizado son las prácticas docentes, uno de los aspectos más importantes de la formación docente impartida en estas instituciones, debido a su

relevante papel dentro de la estructuración de subjetividades e identidades de las normalistas rurales y su praxis.⁸

En el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria (vigente durante el trabajo de campo), se especifica que las estudiantes normalistas deben tener diferentes “acercamientos a las escuelas primarias”, lo que implica que a lo largo del semestre realicen actividades docentes en las escuelas primarias seleccionadas por las y los docentes de la Normal. Esta actividad es una característica de todas las Escuelas Normales y una de las más importantes debido a que constituye experiencia frente a grupo, para algunas la primera en su vida, y determinante para afianzar su vocación, crear una o de plano arrepentirse de la misma (Rosas Carrasco, 2003).

En la ENRUVA, estas prácticas docentes se realizan generalmente en comunidades de la región mixteca u otras regiones del estado de Oaxaca, por lo que las normalistas tienen que trasladarse en grupo a las comunidades y quedarse a vivir en las mismas, lo cual genera un sinnúmero de experiencias nuevas. De esta manera, las prácticas docentes se constituyen como un punto nodal de la formación y configuración de las normalistas rurales,

centrada en un ser y un hacer pedagógico y social dentro de las escuelas primarias y las comunidades de prácticas.

A partir de las entrevistas a alumnas y egresadas, las prácticas docentes en la ENRUVA se caracterizan por basarse en el compromiso social con el contexto comunitario de la escuela y la implicación de las normalistas en las distintas actividades sociales del mismo. Por ejemplo, en el acompañamiento etnográfico de las practicantes se pudo observar cómo convocaban a padres y madres de familia para distintas actividades y la respuesta solidaria conseguida, la negociación con el Comité de padres de familia de la primaria para la realización de actividades extraescolares o el cabildeo con las autoridades municipales para la solicitud de apoyo en pro de la primaria. Además, estas experiencias fueron recurrentes en los testimonios de varias egresadas que narraron cómo buscaban, ante todo, colaborar con la comunidad en la resolución de algunos pendientes o conflictos comunitarios que desde las escuelas primarias era posible observar. Parte de este actuar tiene que leerse en un plano de larga duración donde la figura del maestro rural posrevolucionario, cuyo

compromiso social con la comunidad llega a ser más importante, a veces, que su propia función centrada en el aula (Latapí, 1998), ha pervivido como una de las funciones sociales relevantes del/a normalista rural.

Otro aspecto que caracteriza a las prácticas docentes, mencionado recurrentemente en las entrevistas, fue la creatividad y esfuerzo de las estudiantes para sortear las dificultades pedagógicas halladas en sus salones de clases. Las dificultades mencionadas están asociadas a los contextos precarios y desiguales de las escuelas y alumnos y alumnas: bajos niveles de comprensión lectora y habilidades matemáticas, ausencia de padres y madres de familia debido a los altos índices de migración, ausencia de los propios estudiantes que muchas veces participan como jornaleros agrícolas con sus familias en temporadas de cosechas o la desnutrición de niños y niñas que impiden un mejor desempeño en el salón de clases. Estos aspectos estructurales se traducen en un bajo desempeño dentro del aula o una falta de apoyo por parte de los padres y madres en las tareas de sus hijos e hijas.

Sin embargo, este contexto, según los testimonios, también posibilita dos cosas en

las normalistas: a) el desarrollo de estrategias de adaptación ante la diversidad y b) un compromiso social y educativo desde la empatía. En todas las entrevistas, las normalistas refirieron que el contexto “difícil” al cual se enfrentaron en sus prácticas las obligó a buscar métodos, estrategias, materiales y demás herramientas para adecuarse a las particularidades y carencias contextuales, en aras de poder dar una atención pertinente y sensible. Para muchas estudiantes, las prácticas docentes se convirtieron en experiencias emocionalmente fuertes que las acercó a una realidad cruda y difícil a través de la cual desarrollaron empatía y compromiso hacia sus estudiantes. Tal fue el caso de Elizabeth, que recuerda una de sus prácticas docentes donde se sintió identificada con el alumnado y sus condiciones, a tal grado de despertar un compromiso hacia ellos:

revisar sus libretas de ellos y ver que tenía problemas, sentías que te, sentías que tú eras ese niño y que necesitabas ayuda, solamente llegué con mi compañera nos pusimos a llorar a contarle lo que yo sentí realmente el querer apoyar ese niño para mí se volvió un objetivo, un reto ¿no?, un objetivo... (Entrevista Elizabeth, alumna ENRUVA, entrevista realizada el 20 de enero 2019).

Como último punto, las prácticas docentes también generan procesos colectivos de autoorganización, disciplina y autonomía entre el grupo de practicantes, características necesarias para su subsistencia en las distintas comunidades y escuelas que visitan. Durante el acompañamiento realizado, fue posible observar en cada comunidad de práctica cómo las normalistas se organizaron en comisiones y turnos para el aseo del espacio y la preparación de la comida, además de que resolvían sus necesidades y problemáticas en las escuelas como colectivo y desde los (casi siempre) nulos recursos con los que contaban. En uno de los grupos incluso consiguieron una cocineta prestada para preparar alimentos y las alumnas se organizaron mediante un rol de actividades para una mayor eficiencia en las tareas.

De esta manera, además de ser un elemento central en la configuración del ser y hacer docente, las prácticas docentes en la ENRUVA posibilitan a las normalistas acercarse a las realidades educativas y sus problemáticas, desde la empatía y el compromiso social y educativo. Junto con esto, la visita a las comunidades de práctica se convierte en una experiencia de

aprendizajes y organización colectiva que “forma” a las estudiantes.

Conclusiones

El presente artículo de investigación se inscribe en el campo de los estudios sincrónicos del normalismo rural y pretende aportar a dicho campo desde el análisis etnográfico de la cultura escolar de una Normal Rural ubicada en el estado de Oaxaca (México).

El análisis etnográfico de la cultura escolar se centró en tres elementos y prácticas: 1) la cultura material del internado, 2) las prácticas de módulos de producción y 3) las prácticas docentes.

En la cultura material se analizaron específicamente dos espacios del internado: los dormitorios y el comedor. Ambos se mostraron como parte de la vida cotidiana del internado y, por ende, del lado contingente de la cultura escolar de la Normal Rural (Rockwell 1997; 2011). El análisis de estos dos espacios se enfocó en cómo las estudiantes ejercen control sobre lo mismos, se los apropian y los resignifican, situándolos ya no sólo como espacios de descanso o alimentación sino como lugares de resistencia y organización colectiva donde

realizan prácticas que vuelcan el orden y la disciplina ejercida en el internado. Esto evidenció igualmente la capacidad de agencia de las normalistas y expuso cómo la Normal se convierte en un espacio de encuentro, convivencia y organización colectiva.

Junto con esto, se mostró la precarización material en la que se encuentran las Normales Rurales, lo cual evidencia el abandono hacia las mismas por parte del Estado mexicano. No obstante, dicha precariedad también configura una imagen de fuerza, rudeza y resistencia asociada a la identidad normalista rural, aspecto reconocido por muchas normalistas como necesario en su proceso de convertirse y formarse como futuras maestras rurales.

El segundo elemento analizado fueron las prácticas de módulos de producción. Sin contar con un espacio formal dentro del plan de estudios, estas actividades son vistas con un alto contenido pedagógico para las alumnas, ya que aprender a sembrar la tierra y saber cuidar a los cerdos es visto como un conocimiento valioso para su futura práctica docente. De igual forma, en el análisis se halló que las actividades de módulos de producción alimentan la configuración de la normalista rural como una maestra fuerte y

capaz de resistir a la jornada extenuante del trabajo derivado de dichas actividades. Esta configuración se articula con la imagen de rudeza y resistencia que también se encontró en el primer punto analizado, como parte necesaria del ser normalista rural que se desarrolla en la ENRUVA.

Finalmente, las prácticas docentes fueron el tercer elemento revisado de la cultura escolar. Además de ser un referente en la construcción sobre el trabajo docente (Hilario, 2011), como ya se ha analizado y estudiado por varios autores, estas prácticas aparecieron también como espacios formativos donde las alumnas aprenden a ser autónomas, autosuficientes, con capacidad de organización colectiva y con un compromiso y conciencia social para su praxis docente. Según los testimonios de varias normalistas, las prácticas docentes les posibilitaron “acercarse a la realidad educativa oaxaqueña”, a lo que “íbamos a enfrentar ya como maestras rurales”. De esta manera, se puede decir que las prácticas docentes estructuran un tipo particular de normalista rural, sensible y cercana a los contextos educativos, marcados estos últimos por la desigualdad y precariedad.

Así, los tres elementos analizados de la cultura escolar de la ENRUVA muestran cómo la vida cotidiana dentro de estas escuelas se convierte en un espacio formativo y pedagógico, más allá del plan de estudios oficial, donde las estudiantes normalistas experimentan distintas vivencias significativas que les brindan conocimientos y habilidades y, al mismo tiempo, configuran un tipo de sujeta, comprometida, con conciencia social, fortaleza y sensibilidad ante los contextos educativos de trabajo.

En esto radica la importancia de las ENR y su sistema de internado en la actualidad: en la posibilidad de brindar no sólo escolarización para sectores empobrecidos, sino también ser un espacio de organización colectiva y formación de ciertas sujetas sociales, políticas y pedagógicas que puedan responder a las características de los territorios rurales del país y sus complejidades.

Notas:

¹ La FECSM se creó en 1935 y es una organización política que agrupa a las y los estudiantes de las Normales Rurales de todo el país. Desde sus inicios se ha caracterizado por defender estas Escuelas y su proyecto político pedagógico, encabezando el movimiento normalista rural que a la fecha sigue vigente.

² En estas escuelas el alumnado cursaba los dos últimos años de enseñanza primaria y dos más de capacitación agrícola, además de conocimientos equivalentes a la segunda enseñanza, es decir, la educación secundaria actual (Greaves, 2011). Es importante mencionar que, de las 36 Escuelas Regionales Campesinas existentes, hubo varias que cerraron definitivamente sin posibilidad de reconvertirse en alguna de las dos opciones mencionadas.

³ Este artículo se basa en mi tesis doctoral, sustentada en 2022, que tuvo como objetivo analizar la configuración de la sujeta normalista rural desde cuatro dimensiones de análisis: 1) la política educativa nacional, 2) el contexto comunitario donde se ubica la Normal Rural, 3) la cultura escolar de la Normal y 4) las subjetividades de las normalistas rurales.

⁴ Oaxaca es un estado del sureste de México y la comunidad exacta donde se encuentra la ENRUVA se llama Villa de Tamazulapan del Progreso, en la región mixteca del estado, a unas dos horas aproximadas de la capital oaxaqueña.

⁵ Como se mencionó más arriba, lo presentado en este artículo se desprende de mi investigación doctoral. Si bien el trabajo de campo se realizó durante el ciclo escolar 2018-2019, el proceso de construcción de la investigación se culminó en 2022 año en que fue sustentada la tesis. Por lo tanto, los datos recabados para ese ciclo escolar siguen siendo vigentes para comprender la dinámica más contemporánea de estas instituciones, sobre todo porque los estudios etnográficos y del presente de estas escuelas siguen siendo escasos.

⁶ En el discurso oficial del normalismo rural, sostenido por la Federación de Estudiantes Socialistas y Comunistas de México, máximo órgano político de las ENR, existen cinco ejes centrales de la formación de las y los estudiantes en las Normales Rurales: 1) político, 2) académico, 3) cultural, 4) deportivo y 5) módulos de producción.

⁷ Esta paulatina desaparición de las actividades agropecuarias y talleres en el plan de estudios se explica como parte de otros procesos paralelos: 1) el abandono de las ENR y la consecuente precarización y falta de recursos para las mismas y 2) el desprestigio del trabajo campesino, como parte de la política nacional de abandono al campo y su industrialización. En ambos procesos las actividades agrícolas son vistas como marginales y el trabajo campesino asociado con estereotipos de atraso y pobreza.

⁸ En esta investigación, las prácticas docentes de las normalistas rurales se reconstruyeron más desde el testimonio de alumnas y egresadas que desde la observación etnográfica de las mismas.

Sin embargo, sí se pudo dar acompañamiento etnográfico a un grupo de practicantes de cuarto año de enero a julio de 2019.

Referencias:

Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* Paidós.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo.* FCE.

Civera Cerecedo, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945.* El Colegio Mexiquense.

Civera Cerecedo, A. (2015). Normales rurales. Historia mínima del olvido. *Nexos*. <http://www.nexos.com.mx/?p=24304>

Ferrándiz, F. (2011). “Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro”. *Revista Andaluza de Antropología*, (3), 274-253. <http://dx.doi.org/10.12795/RAA.2012.i03.14>

Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar.* Siglo XXI.

Geertz, C. (1973). “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. En C. Geertz, *La Interpretación de las Culturas* (pp. 19-59). Gedisa Editorial.

Greaves, C. (2011). “La búsqueda de la modernidad”. En D. Tank de Estrada, *Historia mínima. La educación en México* (pp. 188-216). COLMEX.

Guber, Rosana (2004). *El salvaje metropolitano.* Paidós.

Hernández Navarro, L. (2013). *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial.* Fundación Rosa Luxemburgo.

Hernández Santos, M. (2015). *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984.* Universidad Autónoma de Zacatecas.

Hilario, C. N. (2011). Procesos formativos en las prácticas preservicio de estudiantes de magisterio: entre la normal y la primaria, (tesis de maestría). DIE CINVESTAV IPN.

Latapí, P. (coord.) (1998). *Un siglo de educación en México.* FCE-CONACULTA.

- López Macedonio, M. N. (2016). Historia de una relación institucional. Los estudiantes normalistas rurales organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México y el Estado Mexicano del siglo XX (1935-1969), (tesis de doctorado inédita). El Colegio de México. <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/n870zr10j?locale=es>
- López Pérez, O. y M. Hernández Santos (coord.) (2019). *Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo XX*. El Colegio de San Luis.
- Mejía Cazapa, R. (1998). El normalismo estudiantil rural: Una recuperación de lo vivido cotidianamente, (tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de México. https://repositorio.unam.mx/contenidos/el-normalismo-estudiantil-rural-una-recuperacion-de-lo-vivido-cotidianamente-289383?c=56lGez&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_1&as=0
- Ortiz Briano, S. (2012). *Entra la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Padilla, T. (2009). “Las normales rurales: historia y proyecto de nación”. *El cotidiano*, (154), 85-93. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32512736009.pdf>
- Padilla T. (2019). “Un foco de agitación latente. Los normalistas rurales y la lucha agraria en Chihuahua durante la década de 1960”. *El Cotidiano*, (214), 134-144.
- Ramírez Rosales, V. (2008). *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana “Lic. Emilio Sánchez Piedra” y la Normal Rural “Lic. Benito Juárez”*, [tesis de doctorado inédita] Universidad Autónoma de México, unidad Iztapalapa.
- Rosas Carrasco, L. O. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. CEE-Fundación para la Cultura del Maestro SNTE.
- Rockwell, E. (1997). “La dinámica cultural en la escuela”. En A. Álvarez (ed.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 21-38). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E (2007). “Metáforas para encontrar historias inesperadas”. En M. de A. Nepomuceno y E. F. A. Tiballi (ed.) *A Educação e seus sujeitos na história*. MG: Argumentum.
- Rockwell, E (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rockwell, E. (2010). “Tres planos para el estudio de las culturas escolares”. En N. E. Elichiry (coord.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 25-40). Manantial.

Rockwell, E. (2011). “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?”. En G. Batallán y M. R. Neufeld (coord.). *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (pp. 27-51). Biblos.

Rockwell, E. y E. González Apodaca (2016). “Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009”, Torres Corona Velia y Erica González Apodaca (coords.) *Cuadernos del Sur*, 21 (41), 6-30. <https://cuadernosdelsur.com/revistas/41-julio-diciembre-2016/>

Torres Corona, V. (2022). “Yo sólo quería ser maestra”: La configuración social, política y pedagógica de la sujeta normalista rural desde la Escuela Normal Rural Vanguardia de Oaxaca (tesis de doctorado). CIESAS Cdmx. <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/1447/1/TE%20T.C.%202022%20Velia%20Torres%20Corona.pdf>

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.

Vite Vargas, M. (2010). *La formación docente en el marco de la cultura institucional de la Escuela Normal Rural “Luis Villarreal” de El Mexe, Hidalgo*, (tesis de doctorado). Universidad Pedagógica Nacional.

Autora:

Velia Torres Corona: es profesora investigadora en el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Unidad Pacífico Sur (México). Es licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, maestra en antropología social por el CIESAS Pacífico Sur y doctora en antropología por el CIESAS Ciudad de México. Es miembro de la Red Temática en Investigación en Educación Rural desde 2018 y pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Sus líneas de investigación son magisterio rural, educación en territorios rurales, educación intercultural bilingüe en contextos escolares y promoción de la diversidad y los derechos lingüísticos en México.