

La esencia del normalismo rural: construcción de identidad docente y compromiso con la justicia social en las egresadas de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón

The essence of rural normalism: construction of teacher identity and commitment to social justice in the graduates of the Ricardo Flores Magón Rural Normal School

Guadalupe Iván **Martínez Chairez**¹

Resumen

La formación docente a través de la historia ha estado ligada a los proyectos políticos, sociales y económicos del país, la cual se ha orientado a la transformación de las condiciones sociales, en donde impera la desigualdad, y opresión a sectores rurales y marginados. El estudio se guio por una perspectiva hermenéutica-interpretativa, un método biográfico-narrativo, su propósito es analizar cómo las experiencias formativas vividas en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón contribuyen a la construcción de la identidad docente, vocación profesional y compromiso con la justicia social de sus egresadas. La muestra fueron 70 egresadas de las generaciones 2023-2025, de las cuales se presentan extractos de sus narrativas recopiladas a través de entrevistas, se analizaron con el procedimiento de Van Manen (2003). Los resultados destacan que en esta institución la formación docente trasciende estrictamente al ámbito

académico, ya que, a través de la organización interna, el trabajo con los cinco ejes formativos y la vinculación con la comunidad se constituye en un proceso integral, histórico y político, que desarrolla una conciencia crítica, una vocación e identidad de docente normalista rural, en la que imperan valores de solidaridad, empatía y compromiso social, articulando la formación pedagógica con la justicia social, lo cual no se construye mediante un acto inmediato ni lineal, sino en un proceso dinámico y dialógico que se configura a partir de la interacción entre las trayectorias de vida, condiciones socioeconómicas de origen y experiencias formativas vividas en el internado, la práctica profesional y la convivencia comunitaria.

Palabras clave: escuelas normales, educación rural, formación docente, identidad profesional, justicia social.

Abstract

Teacher training throughout history has been linked to the country's political,

¹ Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón

Recibido: 15 de abril de 2026

Aceptado: 20 de junio de 2026

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 3(2): 219-237

doi.org/10.35197/rx.22.02.2026.11.gm



social, and economic projects, oriented towards transforming social conditions where inequality and oppression of rural and marginalized sectors prevail. This study was guided by a hermeneutic-interpretive perspective and a biographical-narrative method. Its purpose is to analyze how the formative experiences at the Ricardo Flores Magón Rural Normal School contribute to the construction of teacher identity, professional vocation, and commitment to social justice among its graduates. The sample consisted of 70 graduates from the 2023-2025 cohorts, from whom excerpts of their narratives, collected through interviews, are presented. These narratives were analyzed using the Van Manen (2003) methodology. The results highlight that in this institution, teacher training transcends strictly the academic sphere, since, through internal

organization, work with the five formative axes and the link with the community, it constitutes an integral, historical and political process, which develops a critical awareness, a vocation and identity of rural normal school teacher, in which values of solidarity, empathy and social commitment prevail, articulating pedagogical training with social justice, which is not built through an immediate or linear act, but in a dynamic and dialogical process that is configured from the interaction between life trajectories, socioeconomic conditions of origin and formative experiences lived in the boarding school, professional practice and community coexistence.

Keywords: normal schools, rural education, teacher training, professional identity, social justice.

INTRODUCCIÓN

La educación en el transcurso del tiempo ha evolucionado acorde a la época a los movimientos sociales, culturales, políticos y económicos, por lo que la formación docente inicial es un elemento que no ha permanecido inerte a esto, ya que ha sido considerada como una herramienta para formar docentes encargados de transmitir la ideología imperante con la finalidad de lograr los cambios estructurales que la sociedad requiere.

Lo anterior se denota con el movimiento independencia de México, al finalizar era necesario establecer una identidad apegada los ideales de la nación emergente, por ende, fue indispensable realizar cambios radicales en la estructura de la sociedad, se debería de instaurar un pensamiento libertador y emancipador de la postración a la cual habían sido sometidos por siglos, por lo tanto, la educación era el medio idóneo para conseguir este propósito.

De acuerdo con García (2015) los grupos insurgentes percibieron que a través de la educación existía la viabilidad para transformación del país, por lo cual era imperante el poder establecer un sistema educativo accesible y participativo para todo el pueblo, pero la situación socioeconómica imperante en los años post independencia fue un factor que obstaculizaba el poder implementarlo, ya que no se contaban con los recursos humanos como económicos para por llevarlo a cabo, por tal motivo en 1822 surge la compañía lancasteriana, la cual para García (2015) representó la posibilidad de realizar uno de “los grandes ideales de la Independencia: el desarrollo de

una nación fuerte y vigorosa, construida sobre el cimiento de sus hombres instruidos” (p. 52).

Aunque en México no existe un origen único de la formación docente, Arteaga y Camargo (2009) mencionan que la etapa lancasteriana es el precedente de ello, mientras que la implementación de un sistema formal para la formación inicial de docentes desde una perspectiva laicista, liberal, científicista, pero a la vez exaltar el nacionalismo, empieza a finales del Siglo XIX, la cual está ligada con el movimiento de la Republica Restaurada.

Por lo tanto, se crean las escuelas normales lo cual significa la ruptura del sistema lancasteriano, en concordancia con Ducoing (2013) la formación docente “en el ámbito institucional expresó la preocupación del Estado por preparar al personal capaz de desterrar los fanatismos, las supersticiones y las creencias construidos desde la ignorancia por la falta de educación, así como homogeneizar...el arraigo al nacionalismo” (p. 123).

Por lo cual los principios rectores para esta educación popular deberían fundamentarse en el laicismo, modernidad, así como en el científicismo, además de implementar una instrucción homogénea en toda la república, por lo tanto, las escuelas normales se convierten en el semillero de profesores formados en el dominio de los saberes disciplinarios que se manejan en la educación elemental, con una gama de conocimientos culturales, así como en las metodologías de enseñanza acordes a la época influenciados por las tendencias europeas y norteamericanas,

De acuerdo con Arteaga y Camargo (2009), en estas instituciones los profesores deberían tener el dominio tanto del lenguaje como de la perspectiva científica ligada al positivismo. En 1887 se da la apertura de la Escuela Normal del Estado de Veracruz, en la se sustentaba la filosofía de Enrique C. Rébsamen, que versaba sobre un espacio flexible y abierto a la innovación del sistema educativo y de la ciencia presentes en esa época, además de formar docentes con conocimientos teóricos y prácticos sobre la docencia, ya que estos son elementos inseparables de la enseñanza.

De forma paralela a esta corriente científica y pedagógica se desarrolla la corriente de los pensadores liberales con sustento en los ideales Juaristas, entre ellos Justo Sierra, Ignacio Manuel Altamirano, José Vasconcelos, quienes construyen el proyecto de la Escuela Normal de la Ciudad de México.

Mientras que diferentes autores (Almada, 1981; Pérez, 2007; Vargas, 2010; Trujillo, 2014; Soto, 2016; Trujillo, Hernández, Liddiar, 2021) estipulan que existieron diversos intentos por establecer una institución formadora de docentes en el Estado de Chihuahua con el fin de subsanar las necesidades en el ámbito de educación que aquejaban a la entidad, para Pérez (2007) esto se remonta a la época lancasteriana, pero no fue hasta esta

etapa en cuestión y en el ocaso del Porfiriato que en el Estado de Chihuahua se empiezan a cimentar las bases para instituir una escuela normal para la formación del profesorado.

Algunas críticas realizadas a esta etapa, es que el sistema nacional de educación popular no se llegó a concretizar, además que la educación aún era elitista, por lo tanto, solo era accesible para los ricos, mientras que para la clase media era alcanzable con grandes sacrificios, pero inaccesible este servicio en la clase baja, dejándola aún más desprotegida.

Por otra parte, se consideró que la educación normal se basó en modelo de “enciclopedismo y la reducción de la lógica científica a una supuesta metodología “pedagógica”, concebida como una serie de pasos que debían seguirse mecánicamente” (Arteaga & Camargo, 2009, p. 131), pero lo realmente relevante de esta etapa es que por primera vez en la nación se reconoce la importancia de contar con escuelas normales que velan por una formación inicial docente para contar con profesores capacitados para impartir la educación.

Mientras que en los años postrevolucionarios existe el compromiso de que el servicio de educación llegara a la mayoría de los pobladores del país, tratando de hacer justicia a los siglos de opresión que habían sido sometidos las clases más vulnerables que habitaban en las zonas rurales y marginadas, por lo tanto, se estructuraron nuevos modelos de formación docente a través de las escuelas normales rurales, con lo cual se atenderían las demandas sociales.

Por ende, de nueva cuenta el sistema educativo era la herramienta propicia para poder instaurar un nacionalismo y con ello forjar la patria con base a los orígenes del movimiento revolucionario, por lo tanto los docentes no solo deberían contar con los conocimientos disciplinares o pedagógicos, sino ser líderes comunitarios que a través de sus lecciones pudiera hacer llegar los ideales revolucionarios, así como la justicia social a los grupos que históricamente habían sido excluidos, por ello se retoma el agrarismo, de acuerdo con Campos (1990, citado por Padilla, 2009) “los maestros rurales serían el vínculo concreto entre los ideales abstractos del nuevo proyecto nacional y los beneficios materiales, como el acceso a la tierra” (p. 87).

Las normales rurales surgen de la fusión de las escuelas normales regionales y las escuelas centrales agrícolas con el propósito de que los profesores en poco tiempo estuvieran capacitados para enseñar a leer, escribir, así como el incorporar nuevas técnicas en la agricultura, además contar con una filosofía social que se desprende de los preceptos de la Constitución Política de 1917 con lo cual se pretendía exterminar la estructura social del Porfiriato, muestra de ello es que las instituciones formadoras de docentes se establecieron en las haciendas que habían utilizado como fuente de acaparamiento de tierras como de explotación de

los campesinos, irónicamente o justicia poética, “ahora serían el lugar donde se formaría una nueva generación de maestros, hijos de campesinos. Simbólicamente se revertía el antiguo orden social y la educación rural se establecía como una prioridad para el nuevo gobierno” (Padilla, 2009, p. 88).

No podría existir un mejor encomendado para ejercer esta profesión y cumplir con la loable misión de guiar a las comunidades rurales al progreso, así como profesar los ideales de justicia social emanados de la revolución, sino aquel que en carne propia había sufrido la marginación, discriminación y explotación de la clase pudiente, por ello las escuelas normales rurales estaban diseñadas explícitamente para los hijos de los campesinos.

Por lo tanto, en 1922 de acuerdo con Navarrete (2015) se funda la primera escuela normal rural en Tacámbaro Michoacán, cuyo propósito era “preparar maestros para las comunidades rurales y centros indígenas, propiciar el mejoramiento profesional de los maestros en servicio e incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural de las zonas donde se establecieran las escuelas” (p.22).

Mientras que en el Estado de Chihuahua en 1930 se concretiza la creación de la Escuela Normal Rural del Carmen, quien inició la formación de docentes el 26 de marzo de 1931, la institución se ubicó en la comunidad de Ricardo Flores Magón en el Municipio de Buenaventura, en la Ex hacienda del Carmen de Peña Blanca, la cual en el año de 1935 cambió su nombre por Escuela Normar Rural Ricardo (ENRRFM) y en 1961 cambio de residencia al Municipio de Saucillo Chihuahua, donde actualmente se localiza. Es entorno a esta institución que gira la investigación, con la intención de analizar de forma critica las experiencias que viven las egresadas en la ENRRF en cuanto a su formación docente inicial, así como con la construcción de su identidad y vocación docente, a partir de las narrativas de la estancia en el internado.

MÉTODO

La pregunta rectora de esta investigación es ¿Cómo las experiencias formativas vividas en la ENRRFM contribuyen a la construcción de la identidad docente, vocación profesional y compromiso con la justicia social de sus egresadas?, por lo cual se optó por una perspectiva Hermeneútica interpretativa, la cual de acuerdo a Flores, (2015) “consiste en la descripción e interpretación precisa de lo que los individuos construyen, lo dialectico es comparar la construcción de la realidad de todos los actores[...]inmersos en la interacción” (p. 15), su fundamento ontológico propone el abordaje de acontecimientos sociohistóricos considerando al conocimiento como un saber no terminado o absoluto, ya que se encuentra en constante evolución,

el cual se construye con base a las interacciones entre los sujetos y el objeto de estudio, por ende, la realidad que se estudia existe de acuerdo con las construcciones mentales y sociales de sujetos e investigadores de los fenómenos de estudio.

Con la finalidad de lograr un análisis holístico y detallado de las interacciones que suceden con el fenómeno y construir significados de acuerdo con las experiencias sociales que viven los sujetos participantes en la investigación, se adoptó un enfoque cualitativo a través del método biográfico narrativo, ya que permite realizar un recorrido narrativo que abarca las experiencias de las egresadas de la ENRRFM en cuanto a su ingreso y estancia en esta institución formadora de docentes.

Para lo cual Bolívar (2012) establece que, para poder llevar a cabo este tipo de investigación, se requiere de una metodología capaz de unir en armonía las múltiples voces que convergen en un espacio y tiempo determinado a través de un discurso narrativo. Mientras que Biglia y Bonet (2009) establecen que no es solo extraer información de los colaboradores y decorar su lenguaje para hacerlo más legible y con ello hacer que esté en sintonía con la locución que hace el investigador, sino que se centra en un proceso dialógico en el que convergen la visión de ambos que conlleva a una interpretación de la experiencia que se relata, evolucionando así de “una simple relación de recolección a una relación coconstructivo, donde la investigación emerge como producción dialógica”. (Sisto, 2008, p. 117).

En concordancia con ello para la recogida de información se utilizó una entrevista abierta con temáticas referente a su vida personal, ingreso y estancia en la ENRRFM y sobre la inserción al servicio de educación básica.

Los participantes en esta investigación son 70 egresadas de la ENRRFM, de las generaciones 2023, 2024, 2025, se optó por un muestreo de juicio, el cual de acuerdo con Elorza (2008) “la característica principal de este tipo de muestreo es que tanto el tamaño de muestra como la elección de los elementos están sujetos al juicio del investigador” (p. 187). En este artículo se presentan extractos de las narrativas de las colaboradoras, para mantener su confidencialidad, se optó por un seudónimo, que ellas eligieron.

Para el análisis de información se utilizó procesamiento de la fenomenología hermeneútica de Van Manen (2003), la cual consta de tres fases, la primera se denomina descripción, que implica recoger la experiencia vivida, la cual consiste en una narrativa de sobre el estudio en cuestión, lo cual implica una retrospección e introspección del individuo para poder relatar los hechos. Mientras que la segunda es la interpretación, la cual conlleva a realizar una reflexión sobre la experiencia que se vivió, en la cual se pueden llevar a cabo análisis temáticos. La tercera fase de descripción más interpretación, es cuando se construye el informe narrativo en cual se presenta la descripción de los hechos, el análisis e interpretación

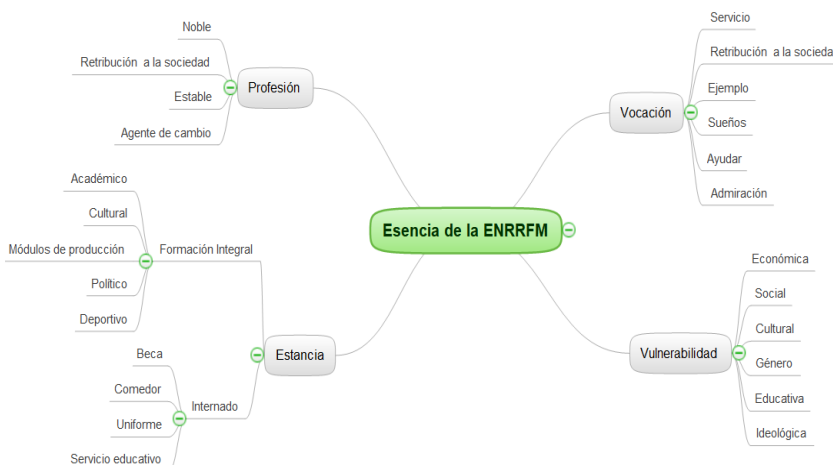
de los mismos.

RESULTADOS

De las entrevistas realizadas a las egresadas de la ENRRFM, así como se sus narrativas, se desprende la Red categorial denominada La esencia de la ENRRFM, la cual se observa en la figura 1, también se presentan un análisis de ello en cual se incluyen informes en voces discontinuas y continuas (Bolívar, 2012).

Figura 1.

La esencia de la ENRRFM



Nota: Elaboración propia.

Las escuelas normales rurales emanaron de los ideales revolucionarios que perseguían una justicia social para las personas que habían sido vulnerados, por lo que las demandas sociales que se exigían eran en torno a principios de igualdad, equidad, libertad, en atención a esto, fue necesario visibilizar y garantizar los derechos de los grupos originarios, campesinos y de obreros.

A consecuencia de ello en 1922 se crean las normales rurales, que se originan de una fusión de las escuelas normales regionales y las escuelas centrales agrícolas, su propósito era que contar con profesores capacitados para enseñar a leer, escribir, así como el incorporar nuevas técnicas en la agricultura, ya que para el nuevo orden social era indispensable “preparar maestros para las comunidades rurales y centros indígenas, propiciar el mejoramiento profesional de los maestros en servicio e incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural de las zonas donde se establecieran las escuelas” (Castillo, 1968, citado por Civera, 2008, p.22).

Por lo cual la ENRRFM desde su fundación estaba diseñada para albergar a los hijos de los campesinos, provenientes de comunidades rurales, así como a los jóvenes de escasos recursos que vivían en condiciones desfavorables y que a través de una escuela normal rural tenía acceso a su derecho de educación, con el anhelo de ser un maestro rural, por ende, lograría la promesa de erradicar la pobreza, tener posición privilegiada ante la sociedad y tener un mejor un estatus social, ya que el gobierno a través de las “normales rurales serían una de las únicas vías por las cuales los campesinos podrían ascender socialmente” además “prometían una oportunidad de escapar de la pobreza que caracterizaba a la población del campo” (Padilla, 2009, p. 88). Ejemplo de ello, están las voces de las egresadas de la ENRRFM.

Mi nombre es Mar, mis padres siempre han trabajado para que sus hijos vivamos con las comodidades que ellos no tuvieron de pequeños para que logremos seguir adelante. Mi familia es de un nivel socioeconómico bajo, los ingresos en el hogar son apenas suficientes para cubrir las necesidades básicas. A pesar de que siempre había visualizado ser maestra, sabía que la *Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón* sería la única oportunidad para continuar con mis estudios, ya que Conocía la existencia de otras Normales que pudieran ofrecerme la carrera que deseaba, sin embargo, conocía que mis padres no podían solventar precios elevados de inscripciones, así como de rentas y demás necesidades que cubrir al vivir en otro lugar. Yo me decidí por esta escuela por el factor económico, ya que representa una gran oportunidad para tener una carrera y los gastos son mínimos a comparación de otras carreras en otras universidades de la región (ZADN). Yo decidí entrar a la Normal porque una amiga estudió aquí, me platicó que la Normal Rural te apoyaba como estudiante brindándote un lugar donde dormir, comida, uniformes y no pagábamos colegiaturas ni inscripciones, por lo tanto, lo vi como una oportunidad para ayudar económicamente a mis padres (Blanco).

Mediante estas experiencias que nos comparten las egresadas, se denota que las escuelas normales rurales a más de 100 años de su origen y la ENRRFM a 95 años y contando, aún están vigentes con su proyecto político pedagógico para atender la justicia social, la equidad, así como la transformación de las relaciones de poder, ya que actualmente estas siguen siendo las necesidades y problemáticas que nos asechan como sociedad.

De acuerdo con Civera (2008), en aquella época los articuladores de la política, estipulaban en su discurso que era indispensable integral a todos los núcleos sociales en los aspectos económicos y culturales, por lo que la

implementación del normalísimo rural era el vínculo para incorporarlos a esta nueva etapa de desarrollo que enfrentaba el país.

Por lo tanto, la clase dominante acostumbrados a la obediencia a de indígenas, campesinos y obreros, vieron viable a la escuela como esa herramienta para poder evolucionar la mentalidad de los sujetos en cuestión. Por lo que este proyecto del normalismo rural, incluía la incorporación de internados para la estadía de los alumnos, el cual es considerado por algunos autores como sistemas voraces que buscan controlar y subordinar a los sujetos acorde a los ideales de Estado, (Foucault, 1988, Coser, 1978).

Pero este tipo escuela e internados no cumplió su función de control y dominación de los estudiantes normalistas, ni ha perpetuado o naturalizado las prácticas y las estructuras sociales clase dominante “que reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo y que fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural” (McLaren, 2005, p. 257). Sino al contrario, su sistema de internado se convirtió en la esencia de las escuelas normales rurales, ya que en un ambiente libertario alberga a estudiantes de distintos orígenes geográficos y sociales, con una diversidad ideológica, política, cultural, religiosa, sexual, pero con una organización autónoma que media las relaciones personales a través de la democracia, la igualdad, el respeto, el apoyo mutuo y fraternal, que coadyuvan en la construcción de la identidad del docente rural, en la que predominan los ideales de libertad y de justicia social. Tal como lo mencionan las egresadas de la ENRRFM

La normal alberga a todas esas niñas que provienen de bajos recursos y sueñan con ser maestras (Mtra. Nayeli), al convivir con varias mujeres las 24 horas al día, aprendí la importancia de respetar a los demás, así como a sus opiniones, quizá no estaríamos de acuerdo todas, pero llegábamos a soluciones tomando en cuenta varios puntos de vista (Mar). También nos permite crecer como personas, ser independientes y desenvolvemos en muchos ámbitos de la vida, tenemos la oportunidad de conocer lugares, personas, costumbres que nos forjan un carácter, así como tener una mente más abierta para saber dar puntos de vista, tolerar y respetar a los demás (Kenia).

En estas instituciones siguen cumpliendo con la loable misión de acoger en su seno a personas de los estratos sociales que han sido vulnerados e invisibilizados por la clase dominante, además persiste la firme convicción de crear líderes que guíen a las masas a un progreso desde y para la comunidad. Tal como lo expresan las egresadas

Dentro de un eje en específico, aprendí a defender mis puntos de vista, a no callar lo que pensaba y a velar por el bien común a pesar de las continuas limitantes que se presentaban.

También, estudiar dentro de una Normal Rural me ayudó a ver e identificar las necesidades de los demás, que muchas veces ignoramos, como en momento precisos, había alguien a quien podías ayudar, o bien, que habría una persona allí para ti (Mar). Así mismo, aprendí mucho a compartir, aprender a no ver solo por ti misma, sino también por las demás; aprendes, a ser más humilde, solidaria, a empatizar con las demás personas (Blanco).

Por ende, la Formación docente inicial en la ENRRFM no sólo queda en el aspecto teórico o en lo referente dominio de lo pedagógico, lo didáctico y de lo curricular de planes y programas, sino que por su propia esencia la ENRRFM impacta en el ámbito personal y social de las estudiantes, ya que a través de las interacciones que se suscitan en los diferentes espacios dentro del internado, así como con las actividades extracurriculares por parte de su propia organización como las comisiones, las estudiantes tienen contacto con la realidad social en la que ellas se desenvuelven como personas y como futuras profesionistas, por lo tanto les permite tener una autorreflexión que conlleva una introspección y retrospección de su vida, lo cual aunado a las experiencias que conoce por sus compañeras, por la comunidad y por las propias, construye una conciencia social y crítica.

Lo cual de acuerdo con las egresadas es algo que quizá sólo los que estudian en una Normal Rural pueden llegar a experimentar, por ejemplo:

Hace 2 año asistí a una jornada de lucha por los 43 compañeros en la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos, para lo cual realizamos marchas pacíficas por su desaparición y el hecho de ver a las familias tan frustradas llorando, implorando que los ayudemos a encontrar a sus hijos, es un nivel de frustración máximo y coraje por no hacer más por ellos, (florecita). Esa es una experiencia que siempre llevaré conmigo; escuchar todos esos mensajes donde expresan y exhortan la justicia al gobierno, su dolor, porque no sólo marchamos por los desaparecidos, sino por todas las personas; desde ahí aprendes a ver cómo es que a veces puede llegar a ser tan cruel el mismo ser humano con el mismo prójimo (Blanco).

Este acercamiento y dialogicidad con la comunidad “es una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática” (Freire, 1999, p. 100), lo cual conlleva a que las normalistas rurales realmente tengan la lectura de la realidad, por medio de la cual son conscientes de las diferentes problemáticas sociales que nos aquejan, permitiéndole analizar y cuestionar el discurso oficial de la cultura dominante que legitiman al ser, a los conocimientos, y a las relaciones de poder que se establecen en la sociedad.

Por lo tanto, impugnan esta visión hegemónica, y reacción a través de su actuar personal y docente con el ideal de construir un sistema más equitativo, en el que se abatan las brechas e injusticias sociales que se han perpetuado históricamente, ya que al ser un educador crítico se cuestiona “la naturaleza ideológica de sus experiencias y para ayudarlos a descubrir las interconexiones entre la comunidad, la cultura y el contexto social: para comprometerse con la dialéctica del yo y la sociedad” (McLaren, 2005, 334).

Por ende, desde su creación la ENRRFM fomenta el aspecto técnico, cultural, pedagógico e ideológico, con lo cual se favorecía una formación integral para el momento histórico en que se vive, lo cual implica una empatía ante las adversidades contextuales imperantes, así como ser una luchadora contra las injusticias sociales para hacer valer este derecho a la educación en las masas populares, guiándolos con ello al progreso y a la emancipación del viejo orden social y político, en si desarrollar la vocación e identidad de maestro rural, ya que maestro no nace, sino se hace.

De acuerdo con lo anterior, la vocación docente no se toma literalmente del vocablo *vocatio*, el cual es considerado un llamado divino ligado al servicio de la humanidad, como al ámbito espiritual despegado de los bienes, con una ética ejemplar, pero sumiso, ya que para el poder dominante ha fomentado “la vocación como instrumento para controlar al que enseñaba, lo qué enseñaba y cómo lo enseñaba, y para suplir carencias materiales y formales necesarias para el desempeño profesional.” (Larrosa, 2010, p. 46). Entorno a su vocación docente las egresadas mencionan que;

En realidad, no quería ser maestra, quería estudiar derecho, pero debido a la economía no se pudo realizar de igual manera, ya estando dentro de la ENRRFM en estos momentos, creo que es una gran profesión (Florecita). En mi caso no diré que quise ser maestra desde el primer día de nacida, pero conforme me he ido involucrando en la práctica le he tomado cariño a esta carrera, además me gusta, debido al gran impacto que una persona que es docente tiene en sus alumnos, y creo que me gustaría dejar una huella ya positiva en el mundo y en las personas que vayan a ser mis alumnos en un futuro (Zadn). Mientras que yo, desde pequeña siempre he tenido el sueño de ser docente. Ahora que recibí la formación docente, descubrí el compromiso, también, la dedicación que implica ser maestra, el gran impacto que causamos estando frente a un aula (Mar).

De acuerdo con lo anterior, la ENRRFM acoge a estudiantes que en el trascurso de su vida tienen esa disposición u orientación natural para ser docente, pero también hay personas que han elegido este lugar por ser su única opción de continuar con sus estudios o para salir adelante de las adversidades que les han tocado vivir, pero en la institución a través de las

interacciones con sus compañeras y con docentes, así como el acercamiento que tienen con la comunidad, se fomentan habilidades lingüísticas, de análisis, de reflexión, y valores, que le permiten desarrollar su vocación e identidad docente.

La cual crea un compromiso social que le proporciona sentido y dirección a su profesión, ya no solo es poseedor de conocimientos curriculares y pedagógicos necesarios para guiar el aprendizaje del alumno, sino que es un agente de transformación social con la firme convicción de atender y hacer justicia a los grupos que han sido vulnerados a lo largo de tiempo, por lo cual su quehacer docente no solo se limita a un aula de cuatro paredes, sino que lucha contra las desigualdades sociales que va más allá de la institución escolar.

Esta vocación e identidad docente que se favorece en la ENRRFM implica estar capacitado para enfrentar las adversidades contextuales imperantes, el luchar contra las injusticias sociales, además de hacer valer este derecho a la educación en las masas populares, con la firme convicción de atender a los grupos vulnerables que han sido excluidos a lo largo de tiempo, guiándolos con ello al progreso y a la emancipación del viejo orden social y político, tal como lo manifiestan las egresadas:

La escuela Normal no solo nos prepara para ser buenos profesionales, sino, que también nos transmite valores, nos prepara para enfrentar cualquier desafío que tengamos, aquí nos formamos como seres humanos que son empáticos, consientes y reflexivos. (PinKcita). En mí se desarrolló la empatía, comprensión, disposición, tolerancia y adaptación a diferentes contextos, debido a que durante la Educación Normal se nos enseñan y vivimos diferentes situaciones en las cuales se van desarrollando y aprendiendo (Lic. Nadia Meza). Se favoreció el desarrollar una práctica docente de acuerdo con el contexto, siendo capaz de gestionar acorde a las necesidades que una escuela en un contexto rural llega a presentar. Disposición al trabajo en zonas marginadas (Sofía), y sobre todo el saber cómo adaptarnos a cualquier contexto. (Maestra 1)

Por lo tanto, la identidad docente es un proceso inacabado, es dinámico, dialógico y recursivo, que está en una constante reconstrucción acorde al espacio y al tiempo en el que nos desenvolvemos, que va más allá del reconocimiento de uno mismo como docente, implica el ser y el hacer, que conlleva un posicionamiento ideológico, social, y epistemológico coherente con el actuar sustancial dentro como fuera de la institución educativa, lo cual se fomenta en su formación inicial en la ENRRFM a través de las experiencias que viven en los ejes académico, cultural, módulos de

producción, político y deportivo, tanto en el internado como fuera de él, tal como lo narran las egresadas:

En primer lugar, el eje académico nos ayuda a comprender todo lo relacionado en saberes, contenidos, procesos de desarrollo, lectura, escritura, expresión oral, entre otros (Mar). En si a aprender de la malla curricular, la práctica profesional, el estar frente al grupo y preparar la clase (Esme), también a nos ayuda a cómo enseñar a los estudiantes a aprender (Vnl). El eje cultural nos permite valorar la diversidad de costumbres y tradiciones presentes en lugares diferentes por medio de las personas con las que nos relacionamos (Mar). También te ayuda a ser más creativa, más seguridad para presentarse frente al público, organizar eventos y de diferentes números que pueden representarse en un escenario, mientras que el eje deportivo permite convivir con más personas, el organizarse con un equipo para un mismo objetivo y que el deporte ayuda para despejarse, así como recreación y aprender a convivir. (Esme).

El eje de módulos de producción pues más que nada con el fin de que si vamos a una comunidad, es ayudar al pueblo a través del trabajo (Blanco), como se menciona al dar clases a niños de lugares marginados o más recónditos de México, en los cuales tendrás que ser empático, conocer su realidad y tendrás que apoyar a cosechar tus propios alimentos o criar animales para su consumo (Vnl).

El eje político, en este es fundamental la capacidad de reflexión y análisis constante para erradicar las prácticas que benefician a solos unos (Mar), el trabajo político te permite formar un carácter firme, pero también de conciencia, ya que en nuestro transcurso de esta profesión nos toparemos con situaciones de injusticia (Vnl), así que se crea ese sentimiento de buscar lo justo, exigir un poco más, el salir, marchar y alzar la voz (Miriam), si a alzar la voz ante diferentes inconformidades, analizar y gestionar (Esme), es donde aprendes a defender tus derechos y a ser analíticos, críticas y reflexivas (Blanco)

Lo anterior muestra que en estas instituciones la formación docente, identidad y vocación, no solo de desarrolla a través del aspecto académico que se encuentra establecido en currículum oficial, el cual es formulado por una corriente educativa dominante tendiente a la trasmisión y reproducción de ciertos modelos culturales, y que a través de un programa de estudio introduce a “una forma particular de vida y sirve en parte para preparar a los estudiantes para ocupar posiciones dominantes o subordinadas en la

sociedad” (McLaren, 2005, p. 290), si no que el tejido de interacciones humanas como de los cinco ejes que se trabajan en una normal rural, favorece una formación integral del docente, así como la construcción de un pensamiento crítico que le permite analizar como cuestionar las tradiciones escolares y culturas dominantes, comprometido en busca de la justicia social y la transformación de las comunidades, dejando de ser sólo un servil del orden social.

Por ende, las experiencias que se generan del vínculo entre comunidad y normal rural, coadyuban en la construcción de su identidad de docente normalista rural, así como en el desarrollo de su vocación, ya que concordancia con los pensamientos de Celis, Sebastián (2020) y Larrosa (2010), la vocación como una constructo de experiencias que enfrenta los futuros docentes tanto en el contexto escolar como en el sociocultural, lo cual proporciona una dirección a su proyecto de vida personal y profesional, además de una satisfacción por sus acciones y logros con respecto a ello.

En cuanto a la construcción de la identidad docente normalista rural, la ENRRFM juega un papel de suma importancia, ya que en ella y a su organización se gestan un proceso social que vive la estudiante permitiéndole internalizar los conocimientos, emociones y sentimientos derivados de las experiencias enfrentadas, con la finalidad de tomar conciencia y ser autoconsciente de sí mismo para visibilizar con ello su identidad. La cual de acuerdo con Barkhuizen (2017) es un proceso metadialógico, ya que “son cognitivas, sociales, emocionales, ideológicas e históricas que están dentro del maestro, pero también afuera, en el mundo social” (p. 4).

Con el trabajo de los cinco ejes de una normal rural, las egresadas logran un autohabilitamiento, en el cual, a través de un proceso dialéctico sobre la cultura dominante, se autoforma como ser social, político y moral, que le permiten comprenderla y apropiarse de los elementos relevantes que le servirán como base en la redefinición y la dignificación de la sociedad.

Así que no basta sólo con el desarrollo técnico de la profesión en la cual se haga una reflexión de la práctica profesional para identificar subsanar áreas de oportunidad en el desempeño docente, sino que es necesario pasar a un enfoque crítico que conlleva un análisis transversal y transdisciplinar del quehacer diario tanto dentro como fuera de institución con los aspectos personal, social, político, contextual, histórico y económico que están en interacción la práctica profesional, recurriendo con ello a lo que Ferry (2008) denomina como praxiología, en la cual la praxis conduce a la “necesidad de mirar en las prácticas no solamente el aspecto operativo de las acciones técnicas sino todas sus implicancias sociales y todas sus significaciones personales para los individuos y para el grupo” (p. 115).

Lo cual conduce a que las estudiantes transciendan de la disociación entre conocimiento teórico y práctico, para lograr un conocimiento que empodere su actuar tanto en el aula escolar, institución y fuera de ella ante las relaciones existente de poder y privilegios, a lo que Habermas (1973) llama conocimiento emancipatorio, ya que dirige el proceder de la futura docente a acciones liberadoras que transformen las relaciones de explotación que están presentes en la sociedad, las cuales la misma educación ha legitimado y heredado generación tras generación, enmascaradas a través de la igualdad de oportunidad y el derecho a la educación.

CONCLUSIONES

A través de las narrativas de las egresadas de la ENRRFM, se puede visibilizar la necesidad, importancia y vigencia de estas instituciones, ya que las normales rurales aún siguen siendo el espacio que acoge a los grupos que históricamente han sido vulnerados, además les brinda una oportunidad de vida. También se han convertido en un contrapeso del gobierno, porque debaten constantemente a la hegemonía en cuanto a las relaciones desiguales de poder y privilegio que tratan de normalizar, por lo tanto, su formación docente implica un compromiso, como una participación dialógica con la comunidad para lograr “la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, lo que por necesidad implica una opción preferencial por el pobre y por la eliminación de las condiciones que permiten el sufrimiento humano” (McLaren, 2005, p. 258).

Por lo tanto, esta investigación evidencia que la formación docente en la ENRRFM trasciende el ámbito estrictamente académico para constituirse en un proceso integral, histórico y profundamente político. Además, que la construcción de la identidad docente no es un acto inmediato ni lineal, sino un proceso dinámico, dialógico y situado, que se configura a partir de la interacción entre las trayectorias de vida, las condiciones socioeconómicas de origen y las experiencias formativas vividas en el internado, la práctica profesional y la convivencia comunitaria. Por lo anterior y en concordancia con algunos autores (Hernández, Catellanos, Sedano, 2024, Balladares, 2015) las escuelas normales rurales son un proyecto educativo que fortalece una formación docente integral, con un pensamiento crítico y un sentido de pertinencia social que le permite trabajar en comunidad y para la comunidad, en busca de la justicia social.

Por ende, la ENRRFM no solo prepara a las estudiantes para incorporarse a un sistema establecido en la sociedad, sino que han construido una conciencia crítica, que las dota de habilidades y herramientas para que al egresar puedan ejercer su profesión desde la intelectualidad con “un

referente ideológico impregnado de pasión y compromiso con respecto a la justicia, felicidad y lucha colectiva” (Giroux, 1990, p. 77), lo cual implica basar su actuar diario en la libertad y en la democratización de sociedad, no limitándose a la observación pasiva ante la reproducción del sistema social, sino ser esa resistencia ante las desigualdades sociales.

Así que, es imperante que en las escuelas normales rurales continúen con una formación integral del docente, en la cual no impere la teorización y mecanización de la práctica profesional, sino guiarlos a que también desarrollen la vocación por su profesión, así como un perfil crítico, que les permita pasar de ser un ejecutor del currículo y un espectador pasivo de la realidad social, a tener una intervención educativa encausada a la solución de problemas sociales, guiada a través de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores aprendidos en su formación inicial, pero sin dejar de atender el desarrollo cognitivo de sus estudiantes y crear conciencia acerca de la posibilidad que existe para que ellos, como sujetos pensantes, puedan intervenir y solucionar problemas. Por tal motivo es ir más allá de lo que propone el currículo para poder impactar en las relaciones interpersonales, en la comprensión de los demás, así como la interpretación y adaptación a nuevas realidades y contextos con la finalidad de fomentar el valor de luchar y transformar las injusticias sociales, lo cual se enseña en una Normal Rural.

LITERATURA CITADA

- Almada, F. R. (1981). *Guía histórica de la ciudad de Chihuahua*. Chihuahua, México: Gobierno del Estado.
- Arteaga, B. & Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 121-133. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432009000300006&script=sci_abstract
- Balladares, E. (2015). Normales rurales: esperanza educativa para los campesinos de México. *Ciencias*, (115-116) 42-53. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/PER01000404591>
- Barkhuizen, G. (2017). *Reflections on language teacher identity research*. Routledge.
- Biglia, B., & Bonet, M. J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. *Prácticas de escritura compartida. FQS Forum: Qualitative social*, (10), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-10.1.1225>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En M. Passegi, y M. Abrahao (Coord.),

- Dimensiones epistemológicas y metodológicas de investigación (auto)biográfica*, (pp. 79-109). Editora Universitaria da PUCRS (Pontificia Universidad Católica Rio Grande).
- Celis, L., & Sebastián, C. (2020). Representaciones sociales de la vocación docente. *Revista Saberes Educativos*, (5), 20–148. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.57819>
- Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Colegio Mexiquense, A.C. México.
- Coser, A. (1978). *Las instituciones voraces: visión general*. FCE.
- Ducoing, P. (2013). De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984. En P. Ducoing, *La Escuela Normal una mirada desde el otro*. (pp. 117-156). Iisue.
- Elorza, P., H. (2008). *Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud*. Cengage Learning Editores, S.A. de C.V.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Argentina: Ed. Novedades educativas.
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), pp. 2-9. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/PER01000219738>
- Foucault, M. (2024). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana De Sociología*, 50(3), 3–20. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.1988.3.61350>
- Freire, P. (1999). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García, J. (2015). La escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la iglesia. *Revista Redipe, Entornos educativos: educación en contextos*, 4, (7), 48-88. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/371/368>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. & Penna, A. (1979). Social education in the classroom: the dynamics of the hidden curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 7(1), 20-42. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00933104.1979.10506048>
- Habermas, J. (1973). Teoría analítica de la ciencia y dialéctica. En Adorno, T. W. y otros. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. (pp. 147-180). Barcelona: Grijalbo.
- Hernández, A., Catellanos, A., & Pérez, F. (2007). *Contribución educacional de la Escuela Normal del Estado en el periodo de la Revolución mexicana*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.

- Sedano, G. (2024). Origen y función social de las escuelas normales rurales en México. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(1), 3394 – 3410. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1846>
- Larrosa, M. F., (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570004>
- Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores de las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, (25), 17-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002>
- Padilla, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. *El Cotidiano*, 154, 85-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512736009>
- Pérez, F. (2007). *Contribución educacional de la Escuela Normal del Estado en el periodo de la Revolución mexicana*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*. 114-136. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242008000100007
- Soto, E. (2016). *Formación docente en Chihuahua 1824-1940*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Trujillo, J. (2014). Apuntes para la historia de la Escuela Normal Superior de Chihuahua Profr. José E. Medrano R. En Trujillo, *Miradas históricas a la formación del profesorado de Chihuahua*. (pp. 15-36).
- Trujillo, H., J., Hernández, O. G., & Liddiard, C., S., (2021). La educación en Chihuahua durante las primeras décadas del siglo XX. Un acercamiento a través del método biográfico. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 189-198. <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.346>.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vargas, V. (2010). La utopía de la educación porfiriana en Chihuahua y los afanes para fundar una escuela de maestros (1890-1910). En Vargas, *Chihuahua, horizontes de su historia y su cultura*, (pp. 104-121).

SÍNTESIS CURRICULAR

Guadalupe Iván Martínez Chairez

Licenciado en Educación Primaria; M.C. en educación, Campo Práctica Docente; Doctor en Educación; Actualmente docente-investigador en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, de Saucillo, Chihuahua. Línea de Generación y/o Aplicación del Conocimiento Formación y evaluación docente. Correo electrónico: ivan.martinez@enrrfm.edu.mx
DOI: <https://orcid.org/0000-0001-7925-6305>