



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Subjetividades [políticas] en movimiento: los caminos de
maestros y normalistas hacia la militancia armada en
México durante los años setenta**

Tesis que presenta

Aleida García Aguirre

Para obtener el grado de

Doctora en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis

Dra. Alicia Civera Cerecedo

Resumen

Esta investigación estudia los procesos de subjetivación de mujeres y hombres que estudiaron o ejercieron la profesión docente y construyeron el sentido de su presente juvenil y sus (pasadas) expectativas de futuro alrededor de proyectos de transformación de órdenes sociales que consideraban injustos. A través de relatos de vida organizados en entrevistas entre 2011 y 2019, narraciones producidas en situaciones de detención e interrogatorio durante los años setenta y testimonios publicados, los seis capítulos analizan a profundidad cómo cinco mujeres y ocho hombres dieron sentido al mundo que les tocó vivir, sintieron y nombraron contradicciones sociales, plantearon preguntas y planes, y participaron en acciones colectivas y organizaciones políticas. El grueso de los sujetos a los que se refiere esta tesis, participó en movimientos y agrupaciones estudiantiles locales y nacionales, y algunos militaron en tres organizaciones guerrilleras en los años setenta. A contracorriente de los estudios más difundidos, esta investigación sugiere que para comprender la radicalización, es preciso ampliar el análisis hacia la subjetivación, entendida como un proceso de apropiación e interiorización situada de mandatos sociales contradictorios en los que los sujetos crean resquicios para formular expectativas de futuro que cuestionaban su mundo. El lugar que estas mujeres y hombres ocuparon en el orden social y económico familiar, sus trayectorias de escolarización y migración, sus acercamientos a la cultura escrita, las relaciones con sus pares, sus prácticas culturales juveniles, y las inscripciones de género, clase y racialización en sus cuerpos habilitaron sus posicionamientos políticos de izquierda, pero los sobrepasaron. Al mismo tiempo, esta investigación analiza el vínculo entre estructuras narrativas de los relatos de sí, memoria y procesos de subjetivación.

Abstract

This research studies the subjectivation processes of women and men who studied or became teachers, and configured the meaning of their present during their youth and their (past) future expectations around projects that aimed to transform some social orders they consider unjust. Through the life stories produced in interviews conducted between 2011 and 2019, narrations told during detentions and interrogatories, and some published testimonies, the six chapters of the dissertation study on depth how five women and eight men gave meaning to the world they had to live, how they felt and named social contradictions, asked questions and

formulated political plans, how they participated in collective actions and political organizations. Most of the subjects this dissertation refers to, were part of student movements and associations, and some were part of three guerrilla organizations during the seventies. Against the most of circulated historiography, this research suggests that in order to understand radicalization, it is imperative to broaden the analysis from political activities to subjectivation, understood as a process of situated appropriation and interiorization of contradictory social mandates. Such process gives the subjects the possibility to open cracks and formulate future expectations that question the world. The place that these women and men had in the social and economy family order, their schooling and migration paths, their experiences of the written culture, their relations with their peers, their youth cultural practices, and the gender, class and racialization inscriptions on their bodies, enabled their left political stance, but exceeded them.

At the same time, this research analyzes the link between the narrative structures of the accounts about the self, the memory and the processes of subjectivation.

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca Conacyt

Para Alberto, Apolo, Belisario,
Carlos, Camilo, Flora, Gabino,
Georgina, Greta, Hermila,
Lorenzo, Manuel, Miguel,
Rafael, Rodrigo, Simón,
Susana y Víctor
por (re)nombrar el pasado

En memoria de
Irineo García Valenzuela
y Marco Antonio Arana Murillo
egresados de la normal rural El Quinto,
desaparecidos por el Estado mexicano en 1981

En memoria de
Narcisa Quiñones Pedroza
amiga, maestra, cómplice de esta investigación

En memoria de Eduardo Remedi,
Profe indispensable,
tejedor de sujetos e instituciones,
el mejor porrista de les estudiantes insegures

En memoria de Eduardo Weiss,
Profe indispensable,
dispuesto a las controversias
y los desacuerdos que alimentan conocimientos

Para Carla,
Sol de cada día

Agradecimientos

*Agradecer os amigos que fiz
e que mantém a coragem de gostar de mim, apesar de mim*

Maria Bethânia

A lo largo de la vida, en diferentes momentos, cada persona puede distinguirse a sí misma diferente a quien fue. Ocasionalmente, *saberse* diferente resulta de un acontecimiento. Todavía más raras veces, distinguimos que estamos construyendo un antes y un después sobre nosotras mismas. Abrazar este cambio es un reto aparte. En 2015, cuando inicié esta investigación, estaba muy lejos de saber que la realización de este proyecto tendría un profundo impacto en mi trabajo metodológico y teórico como historiadora. Mucho menos podía haber previsto que el quehacer práctico y las reflexiones vinculadas a la historia me afectarían –*affectare*, influirían en mi ánimo– tan personalmente. Cuando intuí esto último, vislumbré que la historia –la historia que procuraba comprender al mismo tiempo que presentaba como resultado– iba a ser distinta, ¿pero distinta a qué, si la historia que escribo es precisamente esta? Distinta, en principio, a la expectativa que recuerdo haber tenido y de la que dan constancia mis investigaciones anteriores.

Extraña, pero previsiblemente, aquello que habilitó el movimiento subjetivo (personal y profesional, si la lectora prefiere distinguirlos) fue una preocupación teórico-metodológica que ha rondado mi quehacer historiográfico durante largas lunas, y que para fines expositivos dividiré en dos: primero, la relación entre evidencia y relatos orales sobre el pasado; entre historia y memoria, cuestión esta que planteo con las siguientes preguntas: ¿qué especificidad tienen las historias que escribimos con fuentes orales, con relatos testimoniales y autobiográficos que abrevan de la memoria y el momento en que se rememora? ¿cuáles son las peculiaridades de estas fuentes como evidencias del pasado? ¿qué de los mundos sociales y subjetivos es materia de la historia? Estas preguntas forman parte de una larga discusión en la historia de la historia, en las discusiones entre esta y antropología, en la tensión con la literatura y el psicoanálisis. Segundo, el orden de la relación entre las estructuras narrativas de los documentos y su contenido; y, al mismo tiempo, la relación entre la estructura del archivo y los documentos que alberga.

Este movimiento subjetivo fue animado por la discusión de estos temas, todavía más: porque esta discusión se dio en el desarrollo de esta investigación, tal movimiento ha tenido

lugar. Esto quiere decir que yo –otra ahora– reflexioné mi práctica profesional y mis asideros historiográficos a la luz de la memoria y los relatos de sí (narraciones orales, testimonios escritos y declaraciones judiciales) de las personas que entrevisté y de aquellas a quienes encontré en obras publicadas y documentos de archivo. Y si soy una y otra gracias a este doctorado, y si distingo que esta transformación tuvo lugar en el tiempo y mediante las prácticas de la investigación, entonces puedo nombrar a quienes acompañaron este proceso, quienes atestiguaron o intervinieron mi subjetivación y mis expectativas de trabajo historiográfico y desarrollo profesional.

En principio, quiero nombrar a las personas que entrevisté: Alberto, Apolo, Belisario, Carlos, Camilo, Flora, Gabino, Georgina, Greta, Hermila, Lorenzo, Manuel, Miguel, Rafael, Rodrigo, Simón, Susana y Víctor. Y quiero reconocer con su nombre a algunas personas que así lo han preferido: Alma Gómez Caballero, Elia Hernández Hernández, Elda Nevarez Flores, Efraín Rincón Lira, Jaime Sarmiento Michaca y Melesio Vargas Cabrales. Su disposición a trabajar conmigo su memoria es el fundamento de esta investigación. Quiero decirlo claramente: además de tener ánimo para responder las preguntas que les planteé, aceptaron la invitación a la reflexión continua que mi investigación les presentó durante cuatro años. No es trabajo menor disponer el cuerpo y las emociones para revisitar el pasado desde los ángulos que una mujer, desde otra generación, les propuso. Así que quiero agradecerles por recibirme, nombrar su pasado, reflexionar su memoria, masticar sus dolores, convicciones, luchas y alegrías de juventud para que yo ordenara nuevas preguntas, para que yo propusiera una interpretación de sus relatos. Es un salto al vacío narrarse para otra: he trabajado para que puedan mirarse a sí mismos en el relato que hoy presento, aunque esta imagen pueda ser inesperada.

Quiero agradecer a Narcisa Quiñones Pedroza, amiga entrañable que adelantó su camino, responsable de reunirme con todos los entrevistados de Durango; y a la memoria de su hermana Estela, quien me regaló los hilos que entretejieron la amistad con Narcisa há más de 10 años. Quiero agradecer a Edna, que acercó a Flora y Hermila, y se narró a sí misma. Y volver a dar las gracias a Víctor, porque su infalible intuición para reanimar su memoria (reencontrarse con quienes vivió el pasado) me permitió encontrarme con Gabino, Manuel y Rafael, y esto me regaló la oportunidad de coeditar *Memorias inquietas* (2019) con Carla Villanueva. Y este libro, generosamente publicado por Memorias Subalternas, abrió tantas puertas y cimentó tantas amistades y colaboraciones que es imposible nombrarlas por temor a omitir alguna.

Eugenia Allier, Ariadna Acevedo, Alicia Civera, Laura Cházaro, Inés Dussel, Gerardo Necoechea, Verónica Oikión, Jaime Pensado, son profes que tercamente acompañan mi formación como historiadora e investigadora de la educación. Clases magistrales, discusiones, desacuerdos, proyectos conjuntos, seminarios y conversaciones nunca terminadas con ustedes plantearon preguntas que me esforcé en dibujar en ponencias, artículos y en este documento para obtener el doctorado. Agradezco también a los profes que me recibieron en Buenos Aires y La Plata: Claudia Bacci, Laura Lenci, Alejandra Oberti y Roberto Pittaluga, porque sus lecturas, clases y acompañamiento ampliaron la grieta que abrió mis proyectos historiográficos, el resquicio por el que salí de la historia social y pisé el terreno de los estudios de la memoria, de los relatos testimoniales desde la narrativa, de los estudios feministas. Agradezco a Alejandra y Roberto, también, porque me llevaron al cobijo de Hilda (a Hilda), y me animaron a entrar a Memoria Abierta (a Carina), archivo sin el que algunos de mis planteos no habrían sido posibles. Y quiero agradecer nuevamente a Alicia por tener ánimo, de principio a fin, para dirigir mi trabajo. Y agradecer a Ariadna, porque su entusiasmo me permitió llegar a buen puerto.

Mi formación académica ha sido afortunada desde la cuna: crecí en el terreno de la educación pública, y sus estructuras y rituales me reconocieron tempranamente como “destacada”, gracias a mi familia, las violencias que vivía y mi disposición a la cultura escolar; con este privilegio situado y a pesar de él, sustentada en él y luchando en su contra, llegué a la UNAM, construí un lugar en el DIE, y recientemente obtuve una beca del Ministerio de Educación de la República Argentina para estancia doctoral (2018) y fui Visiting Scholar de la Fundación Fulbright-García Robles (2019-2020) en la University of Notre Dame, EEUU. En mi educación superior he tenido siempre espacios de discusión académica en los que he tejido amistades y colaboraciones, he ejecutado proyectos e ideado futuros. Quiero nombrar y agradecer a las compañeras, compañeros, compañeres de los seminarios de la Maestría en Historia y Memoria; les asistentes del Semilzquierda y mis compañeros del seminario de tesis de la DEH, ambos espacios coordinados por Gerardo; los asiduos del seminario de Historia del Tiempo Presente, y todas las hacedoras prácticas, amorosas e incansables de la Seminario y su Spin Off. Estos espacios me ha regalado lecturas y observaciones que enriquecieron la médula de mis argumentos, aunque –claro– todos los desaciertos serán siempre míos.

Cursar un posgrado sería imposible sin el trabajo de decenas de personas cotidianas que ordenan libros, barajan fotocopias, reordenan servidores de internet, diseñan, mantienen edificios y jardines, y tramitan y escuchan con paciencia, todes elles han sido nodales para mi quehacer: Gerardo, Rodolfo y Ángel (quien me asistió en viajes y estancias); Irán, Renny y Paty; Martha y Alma; Víctor. Y como siempre, por su bondad y su alegría: Rosa María Martínez. Y a la memoria de Andrés y Male.

Es una de mis alegrías reconocer que mi trayectoria como historiadora, mi vida en la Ciudad de México y más allá, mis travesías por archivos, bibliotecas y librerías, mi navegación por geografías, teorías, discusiones políticas, todo esto ha sido empujado por el viento que son les amigues y colegas, tantes, tan buenes, tan bondadosos que no podré nombrarles a todes, y sin embargo intento: Daniel Mendoza, Alejandro Arturo, Juan Páez, Tona, Noemi, Lupita, Male, Fernanda, Arturo, Ana, Arizbeth, Ernesto, Adriana, Mariana Cadena, mis hermanitos Daniel y Marco, Julio, mi hermana Denisse, mi hermana mayor Alicia, mi hermano mayor Camilo, Mariana Gómez, Erandi, César Iván, Orlando y Georgina. Y especialmente a mis hermanas Aymara y Mónica.

Agradezco a mi familia, porque arropan mis decisiones: Silvia, Misael y Abdiel. Y en memoria de mi abuela Meche, mi abuela Emilia y mi abuelo Cruz, porque cualquiera haya sido la trama de nuestra historia, seguirán siendo mi raíz. Y a la familia que llegó junto con el futuro: Luis, Paula, Danya, Francisco, André, Iliana y Camila.

Durante esta investigación y todos los soles desde 2016, el viento y la brisa de las madrugadas, el café de las mañanas, el pan y la sal de cada día, las manos que sanan, las risas necesarias, las simples cosas y el futuro, todo ha sido Carla. Y, entonces, esta tesis es para Carla, porque la fuerza y el cuidado contenido en cada párrafo de cada página son prueba de cómo amorosamente tejes un cielo nuevo y decides con calma acompañar cada uno de mis atinos y desatinos.

Chihuahua, Chih., 30 de agosto de 2021

Índice

AGRADECIMIENTOS.....	11
ÍNDICE.....	15
INTRODUCCIÓN.....	20
HISTORIOGRAFÍA: DEL ESTUDIO DEL SISTEMA POLÍTICO MEXICANO HACIA EL ESTUDIO DE LOS SUJETOS MILITANTES.....	26
<i>Las organizaciones político-militares en la historiografía.....</i>	26
<i>Maestros y normalistas militantes de izquierda en los años sesenta y setenta.....</i>	34
SUBJETIVIDADES ABIERTAS, ASIDEROS POLÍTICOS.....	42
<i>Los procesos radicalización política setentista vistos desde las subjetividades.....</i>	44
ESCRIBIR HISTORIA DEL PASADO RECIENTE: EL SILENCIO Y LA VOLUNTAD DE TESTIMONIAR COMO INDICIOS VALIOSOS PARA COMPRENDER LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN.....	57
<i>Indagar en la subjetividad: Archivos de seguridad, archivos escolares, testimonios escritos y entrevistas que reconstruyen relatos de vida.....</i>	62
Archivos históricos de las normales rurales.....	63
Fondo documental Dirección Federal de Seguridad.....	66
Entrevistas.....	70
LAS ENTREVISTADAS; LOS ENTREVISTADOS.....	73
<i>Flora.....</i>	74
<i>Hermila.....</i>	75
<i>Camilo.....</i>	76
<i>Rodrigo.....</i>	77
<i>Gabino.....</i>	78
<i>Víctor.....</i>	79
<i>Manuel.....</i>	80
<i>Rafael.....</i>	81
<i>Miguel.....</i>	81
<i>Lorenzo.....</i>	82
ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO.....	82

CAPÍTULO 1. SUSANA EN 1980: LA REPRESIÓN EXTINGUE LA	
ACTIVIDAD POLÍTICA.....	86
NORMALISTAS RURALES EN HUELGA NACIONAL	88
LAS SAUCILLENSES EN EL OCASO DE LA HUELGA: SUSANA FRENTE A LA EXPULSIÓN	93
CAPÍTULO 2. NARRAR EL INICIO DE LA MILITANCIA.....	107
LOS MÚLTIPLES CAMINOS PARA NARRAR LA ACTIVIDAD POLÍTICA	109
EL INGRESO A LA MILITANCIA: UN VIRAJE EN LA VIDA	110
<i>Flora. Autonomía, militancia y diferencia de género.</i>	111
<i>Hermila. Discusión política y noviazgo.</i>	114
LA MILITANCIA EN UNA ORGANIZACIÓN POLÍTICO-MILITAR ERA DE ESPERARSE	116
<i>Camilo. Soltar todo y sumarse a la revolución.</i>	116
<i>Víctor. Un paso esperado.</i>	121
<i>Gabino. “Ya había madurado un poco mis ideas de carácter político”</i>	122
<i>Rodrigo. “No creo que hayan reclutado a un cabrón de esos abusivos que</i> <i>novateaban a los niños”</i>	124
LAS MILITANCIAS CAMBIAN... ..	129
<i>Flora. Militancia.</i>	129
<i>Hermila. Militancia.</i>	130
<i>Camilo. Militancia.</i>	130
<i>No militar. Miguel.</i>	132
¿DÓNDE NACE EL INTERÉS EN INCIDIR EN EL MUNDO? LOS RELATOS ACERCA DE LAS	
RAÍCES DE LA MILITANCIA.....	137
<i>La normal rural: origen de la rebeldía.</i>	138
<i>Cuestionar el mundo a través de la familia.</i>	140
CAPÍTULO 3. INFANCIA Y ESCOLARIZACIÓN.....	143
RELATAR EL MUNDO SOCIAL DE LA INFANCIA PARA HABLAR DE LA JUVENTUD.....	145
ESCOLARIZACIÓN: DISTINCIÓN Y RESPONSABILIDAD.....	150
<i>Seguir estudiando: una consecuencia de la distinción en la primaria</i>	163
RECONOCER DESIGUALDADES SOCIALES DURANTE LA INFANCIA	167
<i>“Acá está de la chingada”. Preguntas sobre el mundo abiertas en la</i> <i>escolarización.</i>	169

<i>Las desigualdades entre pares observadas a través de la escolarización.</i>	172
MIL FORMAS DE LEER: UN PROCESO DE SUBJETIVACIÓN	177
LAS GENEALOGÍAS (DE GÉNERO) DE LA TRANSGRESIÓN Y EL TRABAJO COLECTIVO	194
<i>Sandías en el rancho: los padres rompen la tradición.</i>	196
<i>Las memorias de otras mujeres: la transgresión del orden está marcada por (la diferencia de) género.</i>	198
CAPÍTULO 4. ESTUDIAR Y VIVIR EN LA NORMAL: TEJER COLECTIVO Y DESAFIAR LA AUTORIDAD ANTES DE “HACER POLÍTICA”	205
CONTINUAR LA ESCOLARIZACIÓN: TRANSFORMACIONES Y SEDIMENTACIONES	
SUBJETIVAS	209
<i>Cómo se llega a la normal rural: un camino social respaldado por expectativas individuales.</i>	210
PERMANECER EN LA NORMAL: CONFECCIONAR RELACIONES ENTRE LOS PARES	214
<i>Transformar la lectura en silencio en narraciones públicas: construir espacios y relaciones para pertenecer y permanecer.</i>	214
<i>Proteger a los compañeros más pequeños y buscar protección: crear colectivos a través del desafío a las jerarquías informales entre estudiantes.</i>	220
EL BAILE DE GRADUACIÓN: TAMBIÉN UN EVENTO POLÍTICO	226
LA NORMAL RURAL: UN ESPACIO DE MÚLTIPLES Y DESAFIANTES RELACIONES ENTRE PARES PARA FORMAR PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	230
<i>La disciplina multiplica las actividades dentro del internado.</i>	231
<i>Vivir en un internado: reconocerse como colectivo.</i>	241
<i>Ser músico: trascender los límites generacionales y visitar otros planteles.</i>	245
<i>Los deportistas viajan por el país.</i>	247
LA REBELDÍA TAMBIÉN ESTÁ EN LA MÚSICA: ROCK Y RANCHERAS CONTRA DIFERENTES FORMAS DE AUTORIDAD	253
<i>La sensibilidad de los sesentaiocho mexicanos.</i>	254
<i>Organizar la rebeldía sin dejar de pertenecer al mundo.</i>	258
La música es un lenguaje universal. El rock más allá de la dicotomía imperialismo/ antiimperialismo.	259
It is only rancheras.	261

Hermila ya era moderna.....	264
CAPÍTULO 5. POLÍTICA ESTUDIANTIL EN LA NORMAL RURAL	272
LAS AGRUPACIONES ESTUDIANTILES EN LA NORMAL RURAL.....	275
<i>El Consejo Escolar.</i>	276
<i>Las agrupaciones estudiantiles escolares.</i>	277
<i>Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México.</i>	280
<i>Organizaciones partidarias en las normales rurales.</i>	282
<i>La represión selectiva y generalizada contra normalistas rurales.</i>	284
LA ORGANIZACIÓN ESTUDIANTIL ACECHADA: LA REFORMA DEL SISTEMA DE NORMALES RURALES DE 1969 Y LA RECOMPOSICIÓN DE LA FECSM EN 1973	287
<i>La reforma de 1969: desarticulación de las agrupaciones estudiantiles y represión estudiantil en las normales rurales.</i>	287
<i>Los normalistas rurales reorganizan su federación. 1973.</i>	291
LA POLÍTICA LLEGA A SER EL CENTRO DE LA VIDA	294
<i>Las actividades retóricas como una ruta para encontrar la voz propia.</i>	298
<i>Las agrupaciones políticas.</i>	304
LAS REPRESIONES EXPLICAN LA RADICALIZACIÓN	308
<i>Desalojo y encarcelamiento en el norte de Durango.</i>	310
<i>Una expulsión para llegar a ser una mujer militante, mayor de edad.</i>	315
<i>Dos represiones engarzadas animan a la politización radical. Gabino, Rafael y Víctor en el Bajío.</i>	317
LUCHA ARMADA Y DEFENSA DEL SISTEMA DE NORMALES RURALES.....	321
CAPÍTULO 6. LAS ORGANIZACIONES POLÍTICO-PARTIDARIAS	
RECLUTAN NORMALISTAS Y MAESTROS.....	325
NORMALISTAS RURALES EN EL MAR: ANTES Y DESPUÉS DE LA REFORMA DE 1969	328
FORMAR UNA AGRUPACIÓN ARMADA DESPUÉS DE 1969.....	350
CONCLUSIONES	362
ABREVIATURAS	366
ANEXO A	367
ANEXO B	371

ANEXO C	377
ANEXO D	395
BIBLIOGRAFÍA	400
ENTREVISTAS	415

Introducción

A finales de los años sesenta y a lo largo de los años setenta, estudiantes normalistas y maestros de educación pública *decidieron* ser parte de proyectos de lucha armada para la transformación de las condiciones sociales y políticas del país. A lo largo de más de una década, las trayectorias de vida de estas mujeres y hombres convergieron con las de otros sujetos para fundar diversas organizaciones político-militares o expandir las ya existentes. Estas mujeres y hombres aceptaron participar en esta empresa política con un paisano, familiar, amigo o compañero de estudios, de agrupación estudiantil, gremial o política porque concordaban en que era necesario transitar a formas de organización política clandestina. Además, habían sido formados por y alimentaban el discurso de que los cauces legales de lucha por la transformación de su realidad habían sido violentamente cerrados por el Estado. Todos ellos habían visto que sus expectativas de futuro parecían cada vez más opuestas a las que habilitaban y promovían las instituciones familiares, estatales, políticas y, en general, el mundo donde –hasta ese momento– desarrollaban sus vidas.

Los caminos sociales y políticos que los habían formado como sujetos habilitaron que, en una coyuntura determinada, sus posicionamientos políticos y sentido común trocaran en militancia. Por su parte, el involucramiento en la fundación o expansión de una organización fue posible porque dialógicamente ellos y los amigos, compañeros o paisanos reconocieron que sus trayectorias educativa, familiar, política, los inclinaba a tomar parte del proyecto de transformación radical del mundo. Quienes convocaron, eligieron dirigirse a ciertas personas y espacios sociales; quienes aceptaron una invitación, ya tenían expectativas que implícitamente convergían con la idea general de hacer una revolución y reconocían estas mismas cualidades en quienes los convocaban.

Para algunos de los normalistas rurales que se sumaron a un grupo armado en 1969, la invitación tuvo lugar en un momento de confrontación con varias instituciones estatales. En los meses de julio-septiembre de 1969 hubo un gran movimiento de oposición a la reforma de educación normal y secundaria de aquel año que tuvo un especial impacto en el sistema de normales rurales; dicho movimiento fue intensamente vigilado y reprimido por las autoridades educativas, de seguridad, vigilancia y paraestatales. Fue un momento clave porque las expectativas de los normalistas rurales parecían encontrarse en el polo

opuesto de las formuladas por el Estado mexicano, a través de la Secretaría de Educación Pública, el Ejército, Dirección Federal de Seguridad, policías locales y judiciales y miembros de la Liga de Comunidades Agrarias.

Flora, una de las normalistas que entró al Movimiento de Acción Revolucionaria (MAR) a finales de 1969, relató en entrevista el momento en que inclinó su política hacia la lucha armada; es un relato largo y rico del que ahora tomaré unas líneas, pues será objeto de detenido estudio más adelante. La invitación la hizo un paisano después de conversar sobre qué futuro imaginaba Flora después de ser expulsada de la normal rural de Saucillo, Chihuahua, por haber participado en una conmemoración por el primer año de la masacre de Tlatelolco.

[Este paisano] me dice, “¿Cómo ves la lucha armada?”, “Pues Cuba, ¿quién más?”, “Sí, Cuba es el ejemplo de la lucha armada”. Y por ahí siguió la plática, más o menos. [Me dijo,] “Bueno, pero aquí en México”, “Pues si hay necesidad, si ya te cerraron todas las opciones, si ni siquiera puedes estudiar bien porque te expulsan si participas y etcétera, yo creo que sí puede ser la opción”. Me dijo, “¿Estarías dispuesta?”, “¿Cuánto me das para pensarlo?”, “Mañana”. Me dijo “mañana”. Le dije, “No, mejor te contesto de una vez, sí estoy dispuesta”.¹

Flora decidió integrarse a la lucha armada mientras tomaba un café en una pequeña ciudad del estado de Chihuahua. Si solo atendemos a este fragmento del relato, pareciera una decisión poco razonada y con pobres fundamentos ideológicos. Sin embargo, en esta tesis argumentaré que, cuando fueron convocados para participar en una organización político-militar, estos normalistas encontraron que esta invitación tenía el eco de sus propias valoraciones sobre el estado del mundo y el papel que ellos, jóvenes estudiantes, debían tomar en la construcción del mismo. Durante su infancia, aprendieron en la cotidianidad que ellos pertenecían a ciertas posiciones en el entramado social que podían ser opuestas o divergentes de las que vivían otros (otro sexo-género, otro generacional, otro de clase, otro racial, otro en la relación campo-ciudad, otro en el entramado clasificatorio de la escuela) con quienes se relacionaban en la vida diaria, a través de historias, en la literatura, en el espacio escolar, etcétera. Estas diferencias sociales, no obstante, lejos de convertirlas en experiencias naturales o inevitables, fueron objeto de cuestionamientos durante su infancia; inquirir en las contradicciones entre discursos y su

¹ Entrevista con Flora, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Lerdo, Dgo., 15 noviembre 2016. Encuentro 1/3, 259 min. (Flora, encuentro 1/3).

experiencia fue una práctica que sostuvieron, aunque nunca abarcó la totalidad de sus vidas. Gracias a los espacios sociales, grupos e instituciones que vivieron, paulatinamente aprendieron a conceptualizar la práctica de preguntar y dudar como “política” y aprendieron a nombrar los fenómenos sociales que intuyeron primero con forma de preguntas: injusticia, desigualdad, explotación. Incluso cuando, por ejemplo, ellos mismos eran beneficiarios del sistema de desigualdades promovido por la escuela (como institución productora de subjetividades modernas), estuvieron lejos de reproducir acríticamente las posiciones que se les asignaban. Igualmente, saberse parte de un proyecto común, es decir, asumir que su acción en el mundo estaba en consonancia con los otros, resonaba en su experiencia en diferentes niveles: crecieron en economías familiares que requerían el trabajo de todos los miembros –así fuera diferenciado por edad, género, experiencia–; eran herederos de luchas colectivas, de padres que se organizaron con otros para conseguir diferentes fines. Entrar a un grupo político-militar o colaborar con la noción de lucha armada fue, en suma, una decisión con raíces sociales y subjetivas profundas. Estudiar la profundidad de estas raíces contribuye a problematizar la noción de radicalización política como una conciencia formada por la influencia de eventos externos sobre el sujeto. Si –como argumentaré– la radicalización (en tanto posicionamiento del sujeto) es un punto en el proceso dialógico entre subjetividad, experiencia social y mandatos de la organización, es posible visibilizar que las fisuras, críticas y cuestionamientos fueron parte integral de la vida interna de las organizaciones político-militares.

Por otro lado, en esta misma investigación postulo que las raíces sociales y subjetivas con las que las mujeres y hombres aprehendieron su compleja cotidianidad, estaban en movimiento; es decir que al aprehender lo que subjetiva y socialmente experimentaban, lo que aparecía como su raíz en un momento, se transformaba. Conviene que desplacemos nuestra imaginación de las raíces de árbol, como hacen Deleuze y Guattari hacia el rizoma, en donde es imposible reconocer “la raíz principal, pero su unidad sigue subsistiendo como pasado o futuro, como posible” (2002: 11). Así pues, aunque es posible distinguir la continuidad subjetiva de estas mujeres y hombres, es igualmente posible e importante distinguir sus transformaciones. Es importante señalar en estas primeras líneas de la investigación que estas mujeres y hombres pertenecían al

mundo que experimentaban; esto quiere decir que las críticas que formularon y las nuevas expectativas estaban tramadas con hilos del orden social que querían destruir. Al mismo tiempo que se aprestaban a transformar, sostenían otras jerarquías y asimetrías sociales; otras más, eran cuestionadas en la práctica, sin llegar a consolidarse como una demanda política. Este señalamiento no resta potencia crítica al quehacer político de estas mujeres y hombres, sino que lo sitúa en sujetos cruzados por múltiples ejes sociales y permite reconocer que la producción de nuevos órdenes está acompañada de reproducción de estructuras social-subjetivas en las que el sujeto ha sido formado (Williams, 1994).

Las bases sociales de los grupos guerrilleros han sido atendidas por la historiografía, como veré más adelante. Los trabajos sobre las bases subjetivas están concentrados en explicar el papel que algunos eventos y experiencias sociales tuvieron en la radicalización política. La Revolución Cubana, los movimientos de liberación nacional (especialmente Vietnam), el ascenso del Partido Comunista Chino, la Guerra Fría, la circulación de discursos sobre la lucha revolucionaria y lecturas de materialismo histórico, los límites organizativos y políticos de las organizaciones partidarias de izquierda, la vigencia de algunos principios de la Revolución Mexicana y la experiencia de la represión son presentados como catalizadores de un sentimiento crítico y revolucionario que se condensó con claridad después de 1968. En esta misma tesitura, la historiografía ha argumentado que los jóvenes de los sesentas, criticaron diferentes formas de autoridad (escolar, familiar, patriarcal, generacional) a través de la experimentación de nuevas formas culturales expandidas a lo largo de las geografías urbanas. Los aspectos subjetivos a los que atiende la historiografía están, en consecuencia, concentrados: 1) en la influencia de tradiciones políticas del pasado –a través de su familia o comunidad– cuando se trata de jóvenes de medios rurales, o 2) en las experiencias culturales y sociales de su juventud, en el caso de los ciudadanos.

En esta tesis, analizo los procesos de subjetivación de hombres y mujeres que estudiaron para ser maestros y en los años setenta tuvieron vínculos con una o más organizaciones político-militares; unos iniciaron su militancia en 1969, 1971 o 1973, otros más se negaron a militar o nunca fueron convocados, pero concordaban en que la lucha armada sería un estadio inevitable para erradicar las desigualdades socioeconómicas del país y el mundo. Quienes no militaron, colaboraron en tareas específicas para apoyar a los

grupos que los circundaban, fueron parte de grupos de estudio de teoría revolucionaria o contribuyeron a pregonar nociones y simpatías por la lucha armada mediante su canto, su poesía y teatro. Específicamente, indago en los relatos de vida de 9 hombres y 2 mujeres para comprender los procesos sociales y de subjetivación con los que organizaron sus experiencias en el mundo que les tocó vivir.

Uno de los ejes de mi investigación es comprender el proceso de subjetivación que habilitó a estos hombres y mujeres para cuestionar algunos elementos de su mundo y que delineó sentimientos de responsabilidad para intervenir en el futuro, antes de que se decantaran por la lucha político-militar. Para este fin, trabajo con sus relatos de vida y documentos de archivo en los que me fue posible encontrar indicios de los sujetos. Al mismo tiempo, estudio la relación dialógica entre el mundo social (instituciones, organizaciones, relaciones y espacios) y los sujetos. Por último, preciso señalar que, en diferentes momentos de esta investigación, moveré la escala de investigación del estudio de los procesos subjetivos y sociales en sujetos individuales (entrevistadas y entrevistados), hacia el estudio de estos mismos procesos en un conjunto de normalistas y maestros entrelazados en redes de relaciones diversas, y cuya subjetivación y formación social converge y diverge en diferentes aspectos. El movimiento de escala estará de la mano con un tránsito de la primacía de los relatos construidos en entrevista, hacia los relatos contenidos en documentos de las instituciones contrainsurgentes del Estado y documentos administrativos y expedientes personales de los Archivos Históricos de las Escuelas Normales Rurales.

La radicalización política es el punto de llegada de esta investigación. Esto quiere decir que seguiré el proceso de subjetivación de las y los entrevistados y el conjunto de normalistas y profesores que estudio, y me detendré en el momento en que *deciden* su relación con la lucha armada. El desarrollo dialógico de las organizaciones, las militancias y subjetividades será objeto de estudios posteriores y sobre esto solo anotaré una conclusión parcial, derivada de esta investigación: la relación dialógica de los sujetos con las instituciones, agrupaciones y órdenes sociales *antes* de la militancia, se mantuvo una vez que entraron a la organización político-militar. Esto quiere decir que la organización (entendida como estructura, líneas políticas, órdenes disciplinarios y relaciones entre militantes) intervino en la transformación de las subjetividades, pero también que los

militantes reprodujeron, rebatieron y desobedecieron preceptos explícitos o implícitos que dictaba la organización o que circulaban entre los compañeros.

Esta introducción está dividida en cuatro apartados. En primer lugar, enmarcaré esta investigación en el cruce de varias historiografías: la historiografía de las organizaciones político-militares en los años sesenta-setenta en México, la de los sesentas globales y la historiografía que, dentro del campo de la historia de la educación y de la izquierda en México, analiza el quehacer político y social del magisterio mexicano. En relación con los elementos historiográficos, en un segundo apartado abordaré cuáles son los objetivos de esta investigación, y las aproximaciones teórico-metodológicas que la guiaron. Señalaré, por ejemplo, que esta tesis está inserta en diferentes tradiciones académicas que trabajan con la oralidad y los relatos de sí desde la historia, la sociología, la antropología, el psicoanálisis y los estudios literarios. En términos generales, argumentaré que los relatos de sí –entrevistas, declaraciones judiciales, testimonios– son narraciones que guardan las huellas de quién es el sujeto y sus dimensiones subjetivo-temporales, lo cual implica que una narración de sí es un indicio de quién fue el sujeto en el pasado y quién es en el momento en que relata. En consecuencia, es preciso atender a la relación dialógica entre contenido, orden narrativo y sitio (subjetivo-temporal) de enunciación.

En el tercer apartado presentaré algunos de los desafíos que enfrenté y decisiones referentes a las particularidades de los archivos que han sido fuente para este trabajo: las entrevistas de historia oral y testimonios publicados; los documentos administrativos, expedientes estudiantiles y documentos recepcionales salvaguardados por los archivos históricos de normales rurales, y las versiones públicas de reportes de seguridad y declaraciones judiciales contenidas en el acervo histórico de la Dirección Federal de Seguridad (DFS), administrado por el Archivo General de la Nación (AGN). En este mismo apartado abordaré algunas decisiones ético-metodológicas que tomé –en tanto historiadora del pasado reciente– para citar documentos y salvaguardar la identidad de las mujeres y hombres cuyas vidas estudio en esta investigación. Finalmente, en el cuarto apartado presentaré la estructura de esta investigación; una estructura que, como observará la lectora, no obedece exclusivamente a la lógica cronológica de los relatos de vida de los sujetos.

Historiografía: del estudio del sistema político mexicano hacia el estudio de los sujetos militantes

En la historiografía hay pocos estudios que se planteen estudiar los movimientos sociales u organizaciones políticas de los años setenta a partir de los sujetos. En este apartado haré un análisis de los temas, sujetos y metodologías que los investigadores de diferentes disciplinas han seguido para pensar a la guerrilla en México. Plantearé que, en primer lugar, la guerrilla fue pensada como un tema subsidiario para estudiar y caracterizar el estado que guardaba el sistema político mexicano entre los setenta y los ochenta, como un síntoma de algo que debía transformarse y que, efectivamente, cambió gracias a las reformas políticas y electorales de Luis Echeverría y José López Portillo. En seguida, me referiré al estudio de las organizaciones político-militares como objeto de estudio válido por sí mismo y problematizaré las líneas de investigación que se han construido en torno a él. Y finalmente me referiré al paulatino ingreso del estudio de los sujetos militantes en la historiografía a través de la emergencia y expansión del género testimonial y los estudios de memoria e historia oral; gracias a la introducción de los sujetos militantes, las investigadoras empiezan a plantear el estudio de la relación dialógica militantes-organizaciones. Finalmente, me concentraré en cómo se ha estudiado la presencia de los maestros en las organizaciones político-militares, especialmente en aquellas que han sido tradicionalmente clasificadas como “urbanas”.

Las organizaciones político-militares en la historiografía

En México, la formación y el desarrollo de las “organizaciones político-militares” o del “movimiento armado socialista” y la violencia política del pasado reciente, son temas que han ocupado a periodistas, familiares de personas desaparecidas o ejecutadas por el Estado, defensores de derechos humanos, agrupaciones de ex militantes y un cúmulo de investigadores de diversas disciplinas.² Las producciones periodísticas, testimoniales,

² El concepto “movimiento armado socialista” ha sido utilizado por exmilitantes e investigadores para enfatizar que las diferentes organizaciones político-militares y agrupaciones sin nombre compartieron aspectos ideológicos y estratégicos en su lucha por la revolución socialista, Oikión Solano y García Ugalde (2006). Por mi parte, utilizo el término “organizaciones político-militares” para distinguir que, aunque efectivamente tenían un terreno común, las agrupaciones no eran perfectamente idénticas y los militantes se diferenciaron entre sí por sus adscripciones, aunque de retrospectivamente algunos exmilitantes que han testimoniado concuerdan en que todos estaban abonando al mismo proyecto político. Mi uso de

académicas y géneros intermedios sobre estos tópicos, datan desde finales de los años sesenta y se sostuvieron a lo largo de los setenta y ochenta. En el ámbito de los estudios políticos e históricos, las organizaciones político-militares primero fueron un tema subsidiario de los estudios sobre el sistema político mexicano. Después de la reforma al sistema electoral y político de finales de los setenta, la guerrilla fue introducida en la genealogía de la democratización por una doble vía: bien como consecuencia de que la disidencia carecía de cauces de expresión institucionales y por el anquilosamiento de las agrupaciones partidarias de izquierda en los sesenta y principios de los setenta; o bien, la guerrilla como causa de que el régimen se reformara en los años setenta.³ Estos estudios se han desplazado paulatinamente de las interpretaciones que veían en la guerrilla y la violencia del Estado un momento de excepción en un sistema capaz de cooptar a las disidencias, hacia interpretaciones que sugieren que la oposición y la violencia política son fenómenos recurrentes y constitutivos del Estado mexicano mismo.⁴

En el mismo desarrollo temático, obras como la de Adler (1978) y Aguilar Camín y Lorenzo Meyer (1989), centradas en el sistema político mexicano, han sostenido que los programas sociales y las reformas políticas y electorales que tuvieron lugar durante los setenta son, en el anverso, una estrategia para reducir por medio de la cooptación a las bases de ambos tipos de guerrilla y, en el reverso, una respuesta a los reclamos que las originaron por lo que, en este sentido, contribuyeron a la democratización del país (Aguilar Camín y Meyer (2000 [1989])).⁵

En el caso de las organizaciones político-militares, el grueso de la historiografía está concentrada en comprender a las organizaciones: su surgimiento, desarrollo y desintegración; especialmente, se ha puesto interés en dar cuenta de las acciones político-militares de gran envergadura y en registrar las acciones de represión y aniquilación que implementaron las instituciones estatales. Una de las preocupaciones centrales en los

“organizaciones político-militares” no excluye que hubo quienes se adhirieron al proyecto de transformación radical por medio de la revolución armada, pero no se adscribieron nunca a una organización. Los estudios sobre el tema, además, están delimitados por organizaciones, a pesar de que contemplan que tenían bases políticas y generacionales comunes.

³ Para Aguilar Camín y Meyer, las reformas políticas de los setenta fueron un “largo proceso de ‘vuelta a la normalidad’ [...] un proceso largo, costoso y elaborado de reconciliación y cooptación” (1989: 218).

⁴ Sobre las críticas a la excepcionalidad de la oposición radicalizada y la violencia del Estado véase Montemayor (2007) y Vicente Ovalle (2019).

⁵ En las obras testimoniales también se vincula guerrilla con democratización, v.g. Garavito (2014).

análisis acerca de la lucha armada, ha sido comprender por qué surgió, es decir, por qué tuvo lugar la radicalización política en sus diferentes formas. A esta preocupación se han dado respuestas que sugieren que las formas de represión estatal impactaron las posturas político-ideológicas de quienes habían participado en movilizaciones y organizaciones que utilizaban medios legales y abiertos. Los movimientos y agrupaciones abiertas y legales están, a su vez, diferenciadas en una matriz estructuralista en rurales y urbanas. El impacto que causó la represión, en consecuencia, sigue la explicación estructuralista que vincula posiciones sociales a formas políticas: aquellos movimientos y agrupaciones campesinas que se radicalizaron y tomaron las armas, invocaban tradiciones de lucha locales de la Revolución Mexicana y la reforma agraria. Las organizaciones que nacieron así, tienen bases sociales, toda vez que estaban sostenidas por formas de sociabilidad tradicionales (familia, compadrazgo, paisanaje), y gracias a que los dirigentes pertenecían al mundo social en donde la guerrilla operó. Por otro lado, la represión contra movimientos estudiantiles habría provocado la radicalización de los jóvenes quienes, a diferencia de las comunidades rurales, no acuden a tradiciones de lucha previas, sino que abrevan ideologías políticas que han aprendido en los espacios estudiantiles y ciudadanos. Los jóvenes estudiantes radicalizados, sin vínculos orgánicos con la clase social a la que llaman a la lucha armada, tuvieron pocas bases sociales.

En términos generales, las guerrillas urbanas son explicadas por cambios globales y nacionales que moldearon a los sujetos: las guerras de liberación nacional, las revoluciones china y cubana, la guerra de Vietnam y la difusión del símbolo “Che Guevara” y de las discusiones sobre el foco revolucionario y la guerra prolongada, entre otros, habrían incidido en la radicalización ideológica de grupos de jóvenes estudiantes para que, ante la represión y el cierre de canales institucionales para expresar la disidencia, optaran por iniciar una revolución armada.⁶ Mientras, para explicar a las guerrillas rurales

⁶ Es igualmente un consenso que la reforma del Partido Comunista Mexicano en 1960 (propiciada por las resoluciones XX Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética), el triunfo de la Revolución Cubana y los procesos descolonización en África y Asia, trazaron la imagen de una nueva revolución, diferente a la que se había institucionalizado y agotado en México. La historiografía estadounidense sobre New Left sostiene que la izquierda se transformó no sólo por las críticas a las organizaciones tradicionales (partidarias, sindicales), sino también porque la emergencia de nuevas culturas juveniles que cuestionaban la autoridad familiar y al orden establecido a través de la música, las formas de divertirse, las formas de relaciones de género y la experimentación sexual (Zolov, Goldman). En suma, la historiografía de la New Left sostiene que el cuestionamiento del orden político (en el régimen y las organizaciones de izquierda tradicionales) fue posible porque estaba en curso una transformación cultural en los jóvenes.

se acude a las tradiciones previas de lucha agraria y la presión que los poderes locales ejercían sobre comunidades de campesinos y productores agrícolas, por lo que para estos grupos no se habla de radicalización ideológica, sino de defensa ante las condiciones sociales, agrarias y políticas. La división entre guerrillas rurales y urbanas entraña caracterizaciones de los militantes, sus programas, sus derroteros y las formas de enfrentamiento con el Estado: de un lado se encuentran los campesinos, maestros y estudiantes que experimentaron el agotamiento de las vías legales para conseguir sus demandas y la represión; del otro se encuentran estudiantes universitarios, ciudadanos. Las rurales tendrían programas que responden a agravios locales, las urbanas formularían programas y estrategias teórica e ideológicamente complejos que analizan su realidad, pero con una distancia entre su estrategia y las formas políticas de los propios sectores a los que querían llegar. En ambos casos, la represión fue un detonante para formar o incorporarse a una organización político-armada. En la guerrilla urbana, las masacres de 1968 y 1971 incentivaron la radicalización, mientras que las masacres locales son el inicio de las guerrillas rurales, v.g., la represión del 17 de mayo de 1967 como origen del Partido de los Pobres, dirigido por el maestro Lucio Cabañas. Esta diferenciación entre organizaciones rurales y urbanas puede fácilmente desplazarse a una diferenciación entre lucha armada buena y lucha armada mala, toda vez que la radicalización de las guerrillas rurales se explica como resultado de agravamiento de las condiciones de vida cotidiana, y las guerrillas urbanas son resultado de la convergencia entre radicalización ideológica y represión. Y, de la misma manera, esta clasificación implica –en algunos estudios– la jerarquización ideológica de la organización/militantes: las urbanas serían ideológicamente más desarrolladas, mientras que las rurales se mantienen en el terreno del eco de la Revolución Mexicana.⁷ No obstante, cada vez más trabajos han demostrado las raíces sociales de las organizaciones urbanas (Gamiño, 2008; De los Ríos, 2014; Tamariz, 2010; Balderas, 2018) y la radicalización ideológica de dirigentes y bases sociales de las guerrillas rurales (Aviña, 2014; García Aguirre, 2015).

⁷ En su historia del Movimiento de Acción Revolucionaria, Peñaloza argumenta que esta organización tuvo superioridad política frente a las otras organizaciones fundadas en los años sesenta porque “no fue un grupo formado por campesinos encabezados por maestros rurales, sino que lo conformaban estudiantes universitarios” (2004: 4).

La definición de guerrilla urbana o rural, o del lugar que ocupaba el trabajo en el campo o la ciudad en la estrategia general, fue parte de las discusiones dentro de las propias organizaciones y entre militantes, basados en los textos de Guevara, Regis Debray, Mao o Marighella. En el análisis académico, estas diferenciaciones no solo se derivan de las discusiones que efectivamente tuvieron lugar en las organizaciones, sino también por modelos de explicación estructuralista. La separación, no obstante, está siendo cuestionada gracias a la mayor presencia de testimonios como el de Miguel Topete (2009), quien en las primeras páginas de su libro inicia con lo que parece un oxímoron: guerrillero rural de la Liga Comunista 23 de Septiembre, una guerrilla urbana.⁸ Los trabajos indiciarios sobre el estudio de las experiencias militantes, también han abonado a este cuestionamiento.

Igualmente, el trabajo de Vicente Ovalle (2019) ha tensado el argumento de que la represión estuvo a cargo del ejército o la DFS-Brigada Blanca, según el tipo de guerrilla del que se tratara; según este argumento, los militares fueron responsables de la desarticulación y aniquilación de la guerrilla rural y sus bases de apoyo (especialmente la del Partido de los Pobres, en Guerrero), mientras que la Dirección Federal de Seguridad y la Brigada Blanca se habrían dedicado a la represión en las ciudades (concentrados en la Liga Comunista 23 de Septiembre a partir de 1973 en Guadalajara, Monterrey, Culiacán, Ciudad de México, Ciudad Juárez, Chihuahua). Para Vicente Ovalle, el Estado formó una estrategia contrainsurgente que se desarrolló a través de diferentes rutas por razones geopolíticas, periodos, organizaciones y la propia historia de dicha estrategia.

Al mismo tiempo, si la voz de algunos exmilitantes estuvo –así fuera marginalmente– en la escena pública desde los años setenta para hacer análisis políticos de las organizaciones (Hirales, 1978), para testimoniar la violencia del Estado contra las comunidades localizadas en las zonas de operación de la guerrilla (Hipólito, 1982) o durante la detención y en la vida carcelaria (Castañeda, 1980), desde los años dos mil asistimos a un crecimiento del género testimonial que denuncia la violencia, pero también da cuenta de las heterogéneas experiencias militantes y la complejidad del tejido de las organizaciones (Armendáriz, 2001, López de la Torre, 2018 [2001]; Aguilar, 2007). Estos

⁸ Topete, un exmilitante de la organización Liga Comunista 23 de Septiembre, inicia su testimonio declarándose “guerrillero rural” y reconoce que esto es una paradoja pues su organización nació de “las grandes movilizaciones políticas de las masas de las ciudades” (2009, 16-7).

testimonios se han utilizado primordialmente para estudios de la violencia del Estado o para incluir temas invisibles en otras fuentes, como la militancia de las mujeres o la vida de los militantes de base (Villanueva y García Aguirre, 2019); en cambio, en las historias de las organizaciones, los testimonios se han incluido con precauciones extremas debido a la primacía de explicaciones estructurales y a la incomodidad que generan la presencia de la memoria y la subjetividad en el grueso de teorías de la historia de la primera mitad del siglo XX.

El resquemor contra el uso de testimonios no impide utilizarlos para dar cuenta de la violencia o tomar datos sobre la organización, pero sirve para establecer que el historiador-intelectual es quien tiene autoridad para explicar algunas cuestiones, por ejemplo, la decisión de unirse a una guerrilla. En el recuento historiográfico de Cedillo y Calderón se condensa esta postura:

Un hecho singular es que casi ninguno [de los exmilitantes que testimonian a partir del 2000] retomó los análisis con terminología marxista del pasado, por el contrario, se decantaron por el anecdotario personal. Por consiguiente, los exmilitantes ya no definieron su rebeldía como una respuesta automática a la agudización de la lucha de clases, sino que la cifraron en factores subjetivos (2014: 276).

El término “anecdotario personal” apunala que quienes testimonian carecen de potestad para ordenar reflexivamente su memoria y narrar su militancia en el orden y con los elementos que consideren pertinentes. Esta apreciación también anticipa que aquellos testimonios que incumplen con los elementos considerados relevantes por los académicos, decrecen en relevancia. Está claro que esta postura borra el carácter reflexivo de la memoria, niega la relevancia de los aspectos culturales y cotidianos de las militancias y pretende arrancar a las y los testimoniantes el derecho de narrarse a sí mismos.

Solo recientemente, los testimonios de los militantes han abonado para estudios sobre procesos de radicalización que intentan comprender cómo se formaron sentimientos, emociones y análisis del mundo que habilitaron la militancia armada. En estos estudios, se destaca que los sujetos no se radicalizaron de forma automática ni espontáneamente; por el contrario, la experiencia (como proceso en el que se conforman emociones, saberes y expectativas) de un mundo social dado contribuyó para que los sujetos vivieran un proceso de radicalización (Pozzi, 2003; De los Ríos, 2014; Gamiño y Toledo, 2011).

Las organizaciones son el objeto de estudio central de las investigaciones, y en la mayoría, la biografía de los líderes tiene un lugar central. Antes de la creación de la Fiscalía Especial para Movimientos Sociales y Políticos del Pasado y liberación a consulta de documentos de la DFS, Secretaría de Gobernación y Secretaría de la Defensa Nacional (Sedena), las fuentes de estas investigaciones eran las publicaciones periódicas comerciales y las emitidas por las organizaciones, los documentos que pudieron rescatar a través de exmilitantes, los testimonios de los presos políticos, la reconstrucción de hechos realizada por los familiares y asociaciones. La liberación de documentos producidos y archivados por las instituciones estatales de vigilancia y seguridad dio la posibilidad de profundizar la historia de las organizaciones y la reconstrucción de las estrategias de represión, al mismo tiempo que dio más elementos para reconstruir casos de desaparición forzada y ejecuciones extrajudiciales.

Algunos ex militantes, encarcelados o después de ser liberados, publicaron balances de las razones y devenires de sus organizaciones con el objetivo de deslindarse de quienes todavía militaban y demostrar su compromiso con la política de apertura democrática: estos testimonios también han sido fuente para las investigaciones y punto de referencia para otros exmilitantes que deciden relatar su experiencia. Algunos exmilitantes, igualmente desde la cárcel o en los años posteriores a su liberación, relataron fragmentos de su militancia que esbozaban críticas a las organizaciones y relataban con detalle la violencia carcelaria que compartieron con los presos comunes (Castañeda, 1980, 1992). A finales de los ochenta y principios de los años noventa, organizaciones de exmilitantes desarrollaron proyectos para recuperar la memoria de sus excompañeros y publicaron una serie de entrevistas y documentos internos de las organizaciones,⁹ interés que fue renovado con la aparición pública del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y, desde principios de los años dos mil, ha conseguido posicionarse en ciertos sectores de la academia. Las entrevistas a exmilitantes se han convertido en una práctica común para quienes se interesan por el tema. Pese a que las fuentes se han diversificado, el objeto de estudio se ha movido poco: la biografía e ideario de los líderes, el desarrollo de las organizaciones, las acciones político-militares, las estrategias de contrainsurgencia siguen

⁹ Me refiero al trabajo del Centro de Investigaciones Históricas sobre Movimientos Armados (CIHMA) y su publicación *Para romper el silencio*.

siendo el centro de interés.¹⁰ No obstante, los textos construidos con esta diversidad de fuentes, en especial aquellos que tienen trabajo de entrevistas o testimonios, paulatinamente están gestando una nueva forma de estudiar a las organizaciones aunque no siempre de forma declarada al reconstruir fragmentos de las experiencias de militancia y, con esto, abrir la posibilidad de comprender las formas en que los sujetos ingresaron a una organización y la diversidad de trayectorias militantes. El estudio de las trayectorias militantes concretas podría debatir la hipótesis de que el ingreso a la política armada estuvo condicionado por experiencias de represión. Asimismo, este tipo de trabajos abren el terreno para comprender cómo las posiciones sociales de los militantes habilitaron o limitaron rutas de expansión geográfica, política y social de las organizaciones.¹¹

Los estudios sobre guerrilla rural, entre los que destaca Aviña (2014), dan indicios o argumentan que los lazos sociales tradicionales, es decir, de parentesco, compadrazgo y vecindad fueron relevantes para la expansión de la guerrilla a través del reclutamiento o la creación de zonas de seguridad. Esta cuestión también ha sido destacada en el caso de la Unión del Pueblo – Guadalajara en el estudio de Zamora (2006), quien sostiene que esta agrupación se destacó por tener estrategias de reclutamiento selectivo para impedir la infiltración, y paralelamente se refiere al reclutamiento sistemático entre familiares, pero no se detiene en la relación entre ambos fenómenos. El trabajo de Sánchez Parra (2006) demuestra que las sociabilidades estudiantiles y los espacios de sociabilidad, entre los que destaca la Plazuela Rosales de Culiacán, coadyuvaron al ingreso masivo de jóvenes de la Universidad Autónoma de Sinaloa al grupo de Los enfermos, después fundador de la Liga Comunista 23 de Septiembre. Finalmente, Castellanos (2008), cuando nombra por primera

¹⁰ Dentro de las investigaciones que mueven el objeto de estudio, debo destacar la investigación de Rodolfo Gamiño (2011), centrada las formas en que la prensa, dada su relación con el poder, dio seguimiento a la Liga Comunista 23 de Septiembre. Hay investigaciones que procuran investigar alguna acción específica de las organizaciones, como los ajusticiamientos internos o a desertores (Esteve, 2013; Cedillo, 2008), pero no consiguen hacer de estas acciones un objeto de estudio, sino que se concentran en la recopilación de datos derivados de múltiples su reconstrucción. Hace falta estudios detallados sobre los sistemas de justicia que las organizaciones y militantes pusieron en práctica, y sobre la violencia revolucionaria en México (Palti, 2008; Vezzetti, 2009; Lenci, 2011).

¹¹ Tamariz Estrada (2010) estudió los relatos biográficos de ex militantes de la organización político-militar Unión del Pueblo. Este estudio destaca porque su propósito es analizar cómo las condiciones sociales previas a la militancia (familia, redes de amistad, género) y experiencias de represión, posibilitaron el ingreso, y cómo la militancia se integra a la trayectoria de vida una vez que abandonan la organización. Véase también el estudio de Fernando Reinares (2011) sobre la militancia en la organización vasca Euskadi Ta Askatasuna (ETA).

vez a un sujeto, señala cuestiones como “originario de...”, “estudiante de...”, “esposa de...”, “madre de...”, “hija de...”, “compañero de...”, y no incorpora una reflexión sobre la relevancia de estos datos, pero considero que estas cuestiones no explicitadas me permiten distinguir que la multiplicidad de relaciones paralelas a los vínculos organizativos, podían estar incidiendo sobre la organización misma.

Maestros y normalistas militantes de izquierda en los años sesenta y setenta.

Los estudios históricos, políticos, periodísticos y la obra testimonial sobre organizaciones partidarias y político-militares en México después de los años cuarenta, se refieren a los maestros o normalistas como agentes de cambio social. El vínculo entre trabajo magisterial y política a favor del pueblo o los movimientos sociales es un lugar común en estos estudios. Asimismo, estos trabajos generalmente dan por sentado que el compromiso político y social de los maestros tiene origen en la reforma de la educación socialista de diciembre de 1934 y en la militancia comunista del magisterio a lo largo de la presidencia de Cárdenas. Por otro lado, instituciones como las normales rurales son reconocidas como espacios en los que se forman maestros igualmente comprometidos con la promoción de la organización de peticionarios de tierras, productores agrícolas y jornaleros, y la transformación de las condiciones de desigualdad. Asentados estos principios, no resulta extraño que los maestros y normalistas, especialmente los rurales, se involucren en movimientos y organizaciones que buscan el restablecimiento de los principios de la Revolución Mexicana o que impugnan la totalidad del régimen establecido. Para Tanalís Padilla, por ejemplo, los maestros rurales colaboraron con el jaramillismo porque “un gran número” de ellos eran comunistas, tenían el “enfoque educativo de la lucha de clases” y trabajaban en las mismas condiciones de precariedad que los niños y padres de familia (2015: 146-147).

Inicié la exploración de la historiografía con obras producidas en los años dos mil, que dan un panorama general-nacional de las organizaciones (Carr, 2000; Bellingeri, 2003; Oikión, 2006; Castellanos, 2008; Glockner, 2008; Condés, 2009; López Limón, 2010; Esteve, 2013)¹² y obras sobre las organizaciones político-militares en los que

¹² Igualmente, fue de utilidad el balance historiográfico sobre la guerrilla en México elaborado por Sánchez Parra (2006).

reconocen mayor presencia de maestros y normalistas, a saber Movimiento de Acción Revolucionaria, Unión del Pueblo, y Liga Comunista 23 de Septiembre (Pineda Ochoa, 2003; Peñaloza, 2004; Gamiño *et al.*, 2014; Zamora, 2006; Lagarda, 2009; Estrada, 2010; Rangel Hernández, 2011; Aguilar Terrés, 2014; García, [2006]). Mención aparte deben tener las obras especialmente dedicadas a las guerrillas rurales Grupo Popular Guerrillero (Chihuahua), Partido de los Pobres y Acción Cívica Nacional Revolucionaria (Guerrero), porque son las organizaciones en las que todos los estudios existentes reconocen la relevancia de los maestros y egresados de normales (Blacker-Hanson, 2004; Blacker, 2009; López Rosas, 2009; Aviña, 2014; García Aguirre, 2015; Henson, 2019). El papel de los maestros y el magisterio (como gremio) se estudia con mayor detalle en el caso de estas tres últimas organizaciones. De acuerdo con Esteve, el que los dirigentes del GPG fueran maestros rurales dio algunas características a la organización, por ejemplo, la retórica utilizada en los discursos y las reivindicaciones tenían un “espíritu normalista”, como lo estaba en las guerrerenses; en este sentido, Esteve señala que Arturo Gámiz tenía un “normalismo ecléctico de corte populista o ‘pobrista’” (2013: 67).

Consideraciones similares están presentes en los análisis de Alberto López Limón, para quien la guerrilla en Chihuahua tuvo como causas detonantes el latifundismo, la explotación, la herencia agrarista, “el trabajo organizativo desarrollado por el magisterio democrático y socialista” y “la constante radicalización de la juventud socialista y de cuadros naturales importantes del Partido Popular, así como del sector estudiantil de las normales rurales, aglutinado en torno a la Federación de Estudiantes y Campesinos [sic] Socialistas de México” (2010: 2012). A pesar de que López Limón no reconstruye ni analiza en qué consiste el “trabajo organizativo del magisterio”, su observación me permite señalar que los maestros pueden aparecer en la literatura como propiciadores de organizaciones político-armadas, y que su labor de organización o liderazgo se coloca en las zonas rurales. En consonancia con los estudios de Bellingeri (2003) y Padilla (2015), según algunos investigadores los maestros pueden dirigir más fácilmente a los campesinos, y, nuevamente, el origen de esta capacidad está en la orientación del trabajo docente que promovió el cardenismo.

Los egresados de normales y maestros son mencionados en las investigaciones y registro testimonial sobre el Movimiento de Acción Revolucionaria. Peñaloza (2004) y

Pineda (2003) describen la composición del grupo fundador y de los tres grupos que recibieron entrenamiento en Corea del Norte entre 1969 y 1970. Ambos dan breves descripciones biográficas que nos permiten saber que uno de los fundadores, Saturnino,¹³ fue maestro egresado de la Normal urbana de Michoacán y prestó sus servicios en Veracruz, donde reclutó a uno de sus alumnos para que se entrenara en Corea del Norte. La obra testimonial de Pineda (2003) es de riqueza extraordinaria para desentrañar los múltiples tipos de relaciones que cruzaban a los militantes del MAR en la primera etapa (1969-1971).¹⁴ Sin dar demasiados detalles, Pineda sostiene que el MAR se formó con cuadros provenientes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y egresados de las normales rurales de La Huerta, Tiripetío, Reyes Mantecón y Mactumatzá. La obra testimonial de López de la Torre (2001), uno de los normalistas rurales que entraron al MAR en 1969, destaca que la represión contra el movimiento estudiantil de normales rurales durante la implementación de una reforma en el verano de dicho año, contribuyó a que los reclutamientos tuvieran éxito. Esta interrelación entre la historia de las normales rurales y las militancias ha sido poco explorada en los trabajos sobre organizaciones político militares y en los dedicados a los normalistas rurales de este periodo (López Macedonio, 2016). Luego, el mismo Pineda (2003: 163) señala que el acercamiento entre el MAR y el PDLP fue posible gracias a la relación de uno de los normalistas rurales reclutados en 1969 con un profesor que había estudiado junto con Lucio Cabañas en Ayotzinapa. Castellanos (2008: 204) destaca que, entre 1971 y 1972, una maestra egresada de la Normal Rural de Saucillo viajó por las normales de Oaxaca, Sonora, Sinaloa y Nayarit para reclutar militantes e impartirles cursos de política.

El par de estudios citados reconocen que el MAR tuvo, desde su origen, maestros y egresados de normales en sus filas, pero las obras restantes (Condés, 2009; Esteve, 2013; Castellanos, 2008; Aguilar Terrés, 2014; López Limón, 2010) ubican su presencia en la última etapa del MAR, a saber, entre 1976 y 1981. De acuerdo con Esteve (2013: 376-379), esta última etapa del MAR se caracteriza por promover el trabajo de masas en colonias populares y con organizaciones como la Coordinadora Nacional de Trabajadores

¹³ Más adelante argumentaré por qué utilizo seudónimos o las iniciales de los nombres propios para referirme a todas las personas que aparecen en esta investigación.

¹⁴ La primera etapa del MAR está delimitada por su creación en 1968 y las detenciones de marzo-julio de 1971 en que la mayor parte de la dirigencia (tenía una dirigencia colectiva) es detenida.

de la Educación (CNTE), la Unión Magisterial Independiente y algunos maestros del Valle de México como J. C. M. G. (desaparecido) y M. N. A. (asesinado). López Limón, ex militante del MAR e historiador, relata que en 1981, después de la dispersión ocasionada por las muertes de dos dirigentes en Torreón, Coahuila (1979), y las persecuciones que siguieron, hubo una reunión en Torreón en la que se resolvió que los nuevos dirigentes serían dos maestros del Valle de México (J. C. M. G. y E. C.). Así pues, las dos últimas dirigencias del MAR fueron de maestros. En suma, en el caso del Movimiento de Acción Revolucionaria, la literatura consultada sugiere que hubo maestros y que, en la última etapa, estos fueron clave para mantener la organización viva.¹⁵

Los estudios sobre la Liga Comunista 23 de Septiembre también destacan que los maestros y normalistas aparecen en la última etapa de la organización (1976-1981) y sostienen que las mujeres sobresalen en esos mismos años en puestos de dirigencia local y nacional. Si en el caso del MAR podemos intuir cómo ingresaron los maestros a la organización (estuvieron en su fundación y fueron ganando posiciones de mando), en la Liga estos aparecen sin que medie explicación de cuáles fueron los métodos de reclutamiento antes de 1976 y sólo hay acotaciones biográficas respecto al último dirigente, M. A. B. G., maestro egresado de la Normal Rural de Aguilera, Durango (Esteve, 2013: 570-571).¹⁶ En la última etapa de la Liga, la Normal Rural de El Quinto Sonora cobra relevancia: un estudiante (M. A. A. M.) reclutó a compañeros dentro de la institución. En 1981, después de un movimiento de huelga nacional, fue expulsado con lo que pasó a la clandestinidad y ese mismo año fue detenido y desaparecido. ¿Es posible que, de la misma forma que las mujeres ascendieron de jerarquía ante la ausencia de los hombres ciudadanos universitarios, dirigentes, aparecieran en escena los maestros y normalistas? ¿O es acaso que la estrategia de reclutamiento de la Liga cambió en la etapa final?

Por otro lado, el trabajo de Balderas (2018) explora la composición social de la Brigada Revolucionaria Emiliano Zapata (BREZ) y señala que uno de sus dirigentes fue

¹⁵ El testimonio de Acosta Zavala apunta que en 1979, una maestra acudió a la organización en la que él militaba en Monterrey para pedirle que le recomendara profesores titulados que pudieran dar clases en la Normal Superior de la Laguna, favor que pagarían con entrenamiento militar; esa maestra, supo después, era una militante del MAR.

¹⁶ De acuerdo con Esteve, Barraza García fue reclutado por los hermanos García Corral a mediados de 1973 para formar parte de la recientemente creada Liga Comunista 23 de Septiembre.

un exnormalista rural que primero militó en el MAR y en 1973 transitó a la LC23S, y en esa misma Brigada participaron otros egresados normalistas; las Fuerzas de Liberación Nacional tuvieron maestras que continuaron sus estudios en la UANL (Cedillo, 2008); el Núcleo Urbano Guerrillero (Los Guajiros) contó con militantes del magisterio en Chihuahua y Guerrero y un exmilitante sostiene que, incluso, tenían relaciones con la FECSM (Aguilar Terrés, 2014: 326). No hay en estas referencias más datos que contribuyan a un análisis más fino.

Para concluir el recuento, quiero detenerme en los trabajos que estudian de qué manera la presencia de normalistas y maestros impactó a la organización; es decir, cómo fue modelado el desarrollo organizativo por la presencia de estos. Alexander Aviña (2015) y O'Neill Blacker (2004, 2009) analizan con detalle y a la luz de fuentes orales y escritas, cómo es que los maestros se hicieron líderes del movimiento cívico guerrerense, primero, y de la ACNR y el PDLP, después.

De acuerdo con Blacker (2009), a finales de los años cincuenta había un grupo de guerrerenses estudiando en la Escuela Nacional de Maestros en la Ciudad de México que vivieron las movilizaciones de ferrocarrileros y maestros. Al inicio de los sesenta, esos estudiantes, ya maestros, retornaron a su estado radicalizados, con experiencias de organización y relaciones políticas. Pronto se ubicaron en dependencias de gobierno y comenzaron a colaborar con organizaciones campesinas, de trabajadores y productores agrícolas. Vale la pena destacar que para Blacker (2009), estos maestros que habían migrado para estudiar y retornaron, son un grupo, y aunque Genaro Vázquez destaca como líder muy pronto, él está relacionado con sus compañeros y todos tienen posiciones y contactos que, llegado el momento, movilizaron a favor de la creación de la Acción Cívica Nacional.

Para Aviña, una red similar de maestros (algunos egresados de normales rurales) contribuyó a la creación del Partido de los Pobres, en especial, las posiciones de liderazgo que Lucio Cabañas ocupó a lo largo de su vida como normalista rural, como militante del PCM y del Movimiento Revolucionario del Magisterio: “From 1970 to 1972, Cabañas utilized national networks forged during his years as FECSM student president, PCM militant, and MRM schoolteacher in an attempt to spread the guerrilla struggle beyond the mountains of Atoyac and Coyuca de Benítez” (2015: 149). En una investigación previa

(García Aguirre, 2015) argumenté en este mismo sentido: los equipos de trabajo que se crearon en torno a un inspector de zona en la Sierra Tarahumara de Chihuahua, militante del Partido Comunista, permitió la creación de una zona de apoyo para el Grupo Popular Guerrillero y el Grupo Popular Guerrillero-Arturo Gámiz, entre 1964-1969.

Aviña y Blacker retoman “el proyecto cardenista” para explicar el peso de los maestros rurales en la ACNR y el PDLP, pero procuran llenar de contenido específico las nociones de que los maestros estaban comprometidos con las comunidades, eran sensibles con las injusticias y eran herederos del cardenismo. Sus investigaciones demuestran que los maestros hacían su trabajo e iniciaban una militancia (dirigían una guerrilla, incluso) y seguían disponiendo de las redes y vínculos con otras organizaciones previas. Lucio Cabañas, por ejemplo, no rompió con el PCM ni el Movimiento Revolucionario del Magisterio y llegado el momento utilizó estas conexiones. Genaro Vázquez mantuvo las relaciones con los espartaquistas que conoció en la primera mitad de los sesenta y es posible que estas relaciones propiciaran la creación de células de apoyo de raíz espartaquista en el norte del país, cuestión que está esbozada en el testimonio de Aguilar Terrés (2014: 133-142). Esto no se restringió únicamente a los líderes. Uno de los profesores que Condés Lara (2009: 258) entrevista para hacer su historia del PDLP, relata que era enlace del PCM con Lucio Cabañas mientras era maestro de primaria y secundaria. Además, era miembro del MRM y dirigente sindical, así que su casa era un lugar público a donde arribaban compañeros, pero también autoridades locales y militares, y todas las actividades políticas y sociales que desempeñaba coadyuvaban para que su trabajo como enlace pasaran inadvertidas.¹⁷ El mismo Condés (2007a: 267) plantea indiciariamente que, de acuerdo con la inteligencia de la Sedena, las posiciones escalafonarias y jerárquicas en el magisterio podían coadyuvar al crecimiento de una militancia y, por esta misma razón, alertaban contra los inspectores de zona escolar que pertenecen a una organización de izquierda.

¹⁷ El testimonio de este profesor cuestiona el argumento de Peñaloza (2004: 27-30) quien sostiene que las guerrillas rurales eran más vulnerables porque los maestros que en ellas militaban eran sujetos demasiado públicos. De acuerdo con Castellanos, la simultaneidad de vidas públicas y clandestinas era común en las guerrillas urbanas, pero no analiza este fenómeno (2008: 209). En el caso de los maestros, quienes permanecen a la vista al menos de la comunidad escolar, valdría la pena explorar cómo se experimentó su paso a la clandestinidad, o si, como sugiere el trabajo de Condés Lara (2009) en las condiciones propicias, su presencia pública coadyuvó a la organización.

En los análisis acerca de por qué los maestros rurales y los estudiantes de normales rurales participan en organizaciones partidarias y en movimientos campesinos u obreros, la interpretación generalizada es que se trata de herederos de los proyectos de justicia social de la Revolución Mexicana, vía la presidencia de Cárdenas. Durante este sexenio, en los maestros rurales y normalistas rurales se encarnó el deber de buscar la justicia. De acuerdo con Padilla, las normales rurales fueron instituciones depositarias y transmisoras de las misiones colectivistas y de justicia social que el cardenismo dio a la educación, al mismo tiempo que estas escuelas incentivaron la movilidad social de los estudiantes. En conjunto, misiones y experiencia propia, produjeron “an ethos that taught students to expect a better world for themselves and others” (2016: 143). A través de entrevistas a egresados de normales rurales que luego fueron maestros políticamente activos, Padilla generaliza la memoria de su experiencia al conjunto de los normalistas rurales y coloca el cardenismo en la raíz de la militancia política de los egresados a lo largo de las décadas. Este tipo de apreciaciones generalizadoras circulan en la historiografía que subsidiariamente aborda los procesos de politización de maestros y normalistas rurales. Condés Lara, por ejemplo, afirma que

el sistema de Normales Rurales fue una verdadera fuente de luchadores sociales. De extracción humilde, conocieron desde chicos, en tanto hijos de campesinos, limitaciones e injusticias; ya como estudiantes participaron en variadas luchas al lado de obreros, pequeños comerciantes, campesinos y otros estudiantes, en las cuales dieron curso a inquietudes y consolidaron su vocación de entrega y de servicio al desinteresado. En la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México reforzaron una mística a favor del pueblo que databa del cardenismo. Cumplidos, leales y discretos hicieron gala invariablemente de los valores éticos y sociales en que se formaron (2007: 17).

En principio, podríamos estar de acuerdo en que el paso por las normales rurales y la experiencia dentro del magisterio coadyuvaron para que, aquellos que luego militan o participan en luchas sociales, hagan de la política un eje en sus vidas, pero es un razonamiento metodológico débil trasponer la trayectoria de estos a la totalidad por las razones que a continuación expondré. Primero, sin considerar en este momento cuál fue la cualidad del tipo de proyecto social promovido a través de la educación –las normales rurales en particular– durante el cardenismo, adjudicar la radicalización a una profesión o a la formación dentro de una institución, oblitera que el trabajo de las instituciones sobre los sujetos nunca tiene lugar sin la intervención de tradiciones sociales que intersectan a

las instituciones a través de los sujetos, sin la interacción entre expectativa institucional y experiencias situadas de los sujetos. En otras palabras, esta aproximación oscurece lo que las investigaciones educativas han argumentado en México desde los años ochenta: la educación dista de ser reproducción perfecta, sino que es, por el contrario, un proceso complejo en que el avance de un proyecto o currículum da lugar a dinámicas de construcción, negociaciones y resistencia (Rockwell, 1997; Acevedo, 2005; Civera, 2008).¹⁸

En segundo lugar, los trabajos que ponderan el proyecto educativo cardenista como de justicia social y colectivo, no consideran que las instituciones educativas eran vehículo de producción de subjetividades modernas. Esto quiere decir que, dentro de las categorías de justicia social y colectividad, en las de campesino, maestro y estudiante, estaban implicadas formas de ordenar y sancionar las prácticas políticas, procesos de aculturación colectiva, racialización de los cuerpos y de clasificación de los cuerpos-alumnos en edades-grados escolares.¹⁹ Ahora bien, si consideramos lo dicho en el párrafo anterior, los procesos de modernización tuvieron lugar igualmente en un terreno de herencias culturales, formación de subjetividades, conflictos, negociaciones y construcción (Civera, 2008).

Así pues, las investigaciones que acuden a la historia de las normales rurales para explicar la radicalización política de algunos egresados (al partir del análisis de sujetos que efectivamente tuvieron este derrotero), no consideran que de estas instituciones también egresaron sujetos que dirigieron su labor política a favor del régimen priista y el mantenimiento del statu quo dentro de las agrupaciones sindicales de maestros, incluso si al mismo tiempo promueven controversias con los poderes locales de las comunidades en donde trabajan. Atribuir la radicalización o el giro hacia la política de izquierda a la formación en una institución o la pertenencia a un gremio, es una simplificación de los procesos de socialización y subjetivación. Está claro, no obstante, que estas afirmaciones categóricas apuntan en buena dirección: en los relatos de los maestros o exnormalistas

¹⁸ El libro coordinado por E. Rockwell reúne los trabajos realizados por investigadoras de la educación durante los años 80. En este equipo se formó Civera, quien más adelante publicó dos obras clave para comprender las normales rurales (1997, 2008).

¹⁹ Sobre la creación de la categoría “campesino” y las implicaciones que tuvo sobre la práctica política de los sujetos que nombra, véase Palacios (1997).

rurales que se propusieron luchar a favor de conceptos de justicia social, igualdad, colectividad, el paso por las normales o la pertenencia al magisterio son elementos cruciales en la explicación de por qué llegaron a dichas posiciones, y como mostraré en esta investigación, el largo proceso de escolarización coadyuvó a las transformaciones subjetivas que los habilitaron para participar en proyectos colectivos que buscaban voltear el mundo –algunos aspectos– de cabeza.

Mi investigación es una contribución a la historiografía de las organizaciones político-militares, en general, y al estudio de los maestros y normalistas que militaron o simpatizaron y colaboraron con una o más organizaciones. No solo busco mostrar el tejido de normalistas y maestros que militaron en el Movimiento de Acción Revolucionaria, las Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo y la Liga Comunista 23 de Septiembre, sino también mirar los procesos de subjetivación para comprender su ingreso a la profesión magisterial y el desarrollo de posiciones rebeldes e inconformistas (Pozzi, 2003; Williams, 2003).

Subjetividades abiertas, asideros políticos

¿Cómo una persona decide hacer de la política un eje de su vida y, más específicamente, colaborar con una organización político-militar que pretende voltear el mundo de cabeza? La respuesta rápida es que una decisión de este tipo encuentra su camino a lo largo de una vida y no es generada espontáneamente en el momento en que al sujeto se le presenta la disyuntiva de hacerlo o no. A través del estudio detallado de relatos de vida y otros relatos de sí, el objetivo de esta investigación es indagar en los procesos sociales, culturales y subjetivos que dieron lugar a un compromiso político determinado. Al mismo tiempo, esta investigación argumenta que dichos procesos estuvieron muy lejos de dirigirse exclusivamente a habilitar un compromiso político. En el terreno personal, los sujetos que estudia esta investigación podían cuestionar la institución familiar tradicional, la autoridad escolar, las relaciones sexo-afectivas convencionales y las convenciones musicales establecidas en diferentes espacios sociales, mientras, en la práctica, construían nuevos horizontes sobre ser militante, ser mujer, ser hombre, ser maestro.

Es importante distinguir, no obstante, que los procesos sociales y subjetivos que habilitaron a las personas que entrevisté para sublevarse contra la explotación, desigualdad

e injusticia del modo de producción capitalista, o contra el autoritarismo político en diversos terrenos, igualmente podía habilitarlos para la reproducción de otras relaciones de desigualdad que acompañan a la noción moderna de progreso, como las jerarquizaciones de los cuerpos racializados y género-sexuados. Es decir, ninguno de los sujetos de esta investigación asumió posiciones críticas frente a la totalidad de los entramados sociales jerarquizadores. Es igualmente cierto que algunas mujeres militantes han señalado que dentro de las organizaciones político-militares hubo prácticas que subordinaban su participación a la de sus compañeros hombres. Este entramado social-cultural y subjetivo, complejo, en movimiento, contradictorio, es el objeto de estudio de esta investigación.

En segundo término, mi investigación argumenta que los mismos procesos sociales y subjetivos que habilitaron a ciertos sujetos para estudiar la carrera de profesor de primaria, abrieron caminos para la creación de compromisos sociales y políticos y para la construcción de nuevos horizontes que, en determinadas coyunturas, los dispusieron para la militancia o colaboración con una organización político-militar. La “decisión” de colaborar, propiciada en una coyuntura en que la vida personal y la de la organización se cruzan, había sido habilitada durante la experiencia social y subjetiva. En esta investigación, daré cuenta de esa experiencia.

Ahora bien, toda vez que mi objetivo es aportar elementos para comprender cómo subjetivamente una persona construyó un vínculo con una organización política, el trabajo de investigación estuvo guiado por este resultado (hubo un vínculo). Acercarme a partir de dicho “resultado” puede crear la falsa impresión de que la totalidad de la experiencia de los sujetos que estudio, especialmente en los casos de quienes estudiaron en una normal rural, los hizo devenir guerrilleros o simpatizar con la guerrilla. Uno de los retos más grandes de esta tesis es poner en claro que devenir guerrillero no fue destino de ningún sujeto, sin perder de vista que es igualmente cierto que ciertas personas estuvieron más dispuestas que otras para convertirse en tal.

Los procesos radicalización política setentista vistos desde las subjetividades.

En esta investigación argumento que estudiar las trayectorias de vida de las mujeres y hombres contribuye para comprender sus militancias o colaboración con una o más organizaciones o los proyectos revolucionarios de los setentas. Como señalé antes, hay investigaciones que retoman los relatos de los protagonistas para analizar los procesos de radicalización. En estos relatos es común que ciertos eventos tengan la función de nudo narrativo: el momento en que fueron convocados por un tercero, el evento que es identificado como detonador (muchas veces la experiencia de la represión o de rompimiento con una organización partidista) o el momento en que participan de la fundación oficial de una agrupación. Estas explicaciones inmediatas acerca de las motivaciones personales para colaborar o militar son retomados por múltiples investigaciones para destacar el papel de la represión, la formación político-social previa, las lecturas de textos de materialismo histórico y revolución armada o la pertenencia a redes o agrupaciones políticas, estudiantiles o la existencia de lazos familiares, de paisanaje.

Con menor frecuencia, las investigaciones profundizan en las peculiaridades de los relatos en primera persona y cómo estas peculiaridades abonan para comprender un fenómeno particular, en este caso, la radicalización. Una de las primeras consideraciones para trabajar con relatos de la vida propia, es que estas narraciones no son siempre idénticas a sí mismas, sino que, por el contrario, la constante de los relatos es la fragmentariedad y la reorganización de los elementos y sentidos de lo vivido. Esta es una cuestión ampliamente estudiada por la historia oral, el análisis filosófico-histórico sobre la relación entre memoria, relatos de sí e historia y los estudios sobre el género testimonial. Los relatos están vinculados a las posiciones situadas de los sujetos en el entrecruce de clase, raza y sexo-género, al momento y espacio político y personal en que narran, las formas de narrar que ha heredado y las que ha construido en la experiencia. Es igualmente relevante cómo participan los *otros* –con intereses y puntos de partida más o menos explícitos– en la organización de la memoria y la estructuración del relato. En otras palabras, los relatos testimoniales hablan no sólo de los hechos vividos, sino

principalmente de *quién* los vivió y los otros con quienes dialoga el relato: con quienes vivió y con quienes recuerda (Portelli, 1989).

Si giramos la mirada hacia quien narra, nos adentramos al permanente proceso de subjetivación, es decir, a la conformación de los sentidos comunes, de las identidades, de la consciencia, de las expectativas, anhelos y agravios que habilitan la acción, las relaciones, los compromisos, la admisión o inadmisibilidad de ciertos ordenamientos sociales, en suma, a la conformación del sujeto, sus contradicciones y sus transformaciones subjetivas.

En este estudio sostendré que la radicalización política a la que asistieron los sujetos de esta investigación en los años sesenta y setenta, fue habilitada mediante tradiciones culturales y políticas, y por los procesos sociales y subjetivos que los conformaron como sujetos. Sin embargo, esta posición no equivale a decir que la militancia era el destino de estas mujeres y hombres, dada su trayectoria de vida. Argumentar que su experiencia los radicalizó no equivale a decir que era posible augurar el futuro de radicalización en la infancia. La vida de estas mujeres y hombres no fue un proceso acumulativo dirigido a la política radical; por el contrario, los sujetos experimentaron transformaciones subjetivas, mismas que contribuyeron a habilitar algunos horizontes de futuro y obturar otros. Son los sujetos quienes, situados fuera del devenir de la experiencia, organizan una vida como si se tratara de una unidad coherente en sí misma, como si fuera evidente que las inquietudes de la infancia respecto a las diferencias entre pares los llevaron a buscar destruir el sistema de explotación capitalista.

Es preciso distinguir entre las razones que el sujeto aduce para explicar su militancia, de aquellas que histórica y sociológicamente pueden distinguirse, pero esto no es con la perezosa finalidad de resaltar verdades o mentiras en las explicaciones subjetivas, sino para señalar que es necesario analizar el contenido de los relatos de la experiencia propia, cómo estos son confeccionados y qué nos dicen de los entramados culturales, subjetivos y sociales de la persona que narra. Por esta razón, dedico un espacio amplio a estudiar no sólo qué dicen los sujetos, sino cómo lo organizan en un relato.

Narrar la vida propia con la finalidad de dar cuenta de la militancia o colaboración con una organización político-militar, es una operación en la que se traen a cuenta diferentes eventos, relaciones, ausencias, emociones, tradiciones y posiciones sociales.

Los elementos del relato, además, pueden cambiar de orden y relevancia según sea la circunstancia y para quién y por qué se narra; asimismo, hay relaciones de causalidad y caracterizaciones de eventos y sujetos que permanecen más o menos constantes en múltiples relatos que elabora la misma persona. Los órdenes y contenidos de los relatos cambian porque quien relata es, ante todo, un sujeto fragmentado –nómada–, es decir, un sujeto que ocupa diferentes posiciones sujeto en diferentes momentos, cuya identidad está en “un sitio de diferencias” (Braidotti, 2000: 230). La tranquila certidumbre de verdades existentes que pueden ser descubiertas o develadas sobre la persona y el mundo social en el que vive ha sido desecha por diferentes flancos con una meticulosidad de la que mi trabajo sólo retoma algunas aristas.²⁰ Los elementos que permanecen constantes en múltiples relatos son indicios de cómo los sentidos acerca de la vida propia se han sedimentado mediante procesos igualmente sociales y subjetivos.

La primera cuestión que quiero señalar es que las trayectorias de vida de sujetos de esta tesis pueden descomponerse en una miríada de particularidades; no obstante, a través de sus narrativas es igualmente posible identificar que diferentes aspectos de sus experiencias estuvieron organizados en una misma estructura de sentimiento;²¹ es

²⁰ François Dosse (2011) ha hecho un análisis detallado del retorno de la biografía y el estudio del sujeto/agente en las investigaciones históricas a partir de los años sesenta en las obras de Sartre y Ginzburg. Las obras de Paul Ricoeur, François Hartog, Reinhart Koselleck y Michel de Certeau, sostiene Dosse, fueron nodales para el estudio de la permanencia y cambio de elementos identitarios de un mismo sujeto a lo largo de su vida, así como las transformaciones de la rememoración en la relación dialógica entre espacio de experiencia y horizonte de expectativa (2011: 221-377). La noción de fragmentariedad del sujeto debe mucho a la diferenciación psicoanalítica entre consciente e inconsciente y la formación del sujeto como un proceso síquico. La obra de Mijail Bajtín (1999) también señala, a partir del estudio de la relación autor-personaje-obra, la relación dialógica con el otro de la que depende el relato que una persona organiza sobre sí misma y la producción de una vida como totalidad en la literatura y las obras biográficas (20-97). En el terreno de la historia oral, Alessandro Portelli se ha referido al importante papel de los tiempos en la confección de un relato sobre el pasado. Igualmente, las teorías feministas han abonado al cuestionamiento del sujeto universal (masculino) y, más adelante, a la homogeneidad del sujeto femenino (las mujeres / la mujer); al mismo tiempo, se ha planteado la inestabilidad identitaria a partir del proceso siempre abierto de la subjetivación (De Lauretis, 1992).

²¹ “Estructura de sentimiento” es un concepto acuñado por Raymond Williams. Para definirlo, cito en extenso al propio autor: “Estructura de sentimiento, cita larga de Williams: “Podemos hacer algunos avances en el restablecimiento de los perfiles de una organización específica de vida; nunca podemos recuperar lo que Fromm llama "carácter social" y Benedict, "patrón de la cultura". El carácter social-un sistema valorado de comportamiento y actitudes-se enseña formal e informalmente; es a la vez un ideal y una modalidad. El "patrón de la cultura" es una selección y configuración de intereses y actividades y una evaluación particular de éstos, generador de una organización distintiva, un "modo de vida". No obstante, aun ellos, cuando los recuperamos, suelen ser abstractos. Es posible, sin embargo, hacerse la idea de otro elemento común, que no es el carácter ni el patrón sino, por así decirlo, la experiencia concreta a través de la cual éstos se viven. [...] Por lo común somos muy conscientes de ello cuando advertimos los contrastes entre las generaciones, que nunca hablan del todo "el mismo idioma", o leemos una relación de nuestra vida hecha por una persona

igualmente posible identificar divergencias relacionadas con posiciones estructurales de los sujetos, como el género o la clase. En los seis capítulos de esta tesis argumentaré que, a lo largo de su vida, estas mujeres y hombres se situaron en posiciones semejantes y, más importante todavía, las dotaron de sentidos igualmente similares. Por ejemplo, durante su infancia, las mujeres y hombres entrevistadas fueron estudiantes que destacaron en el sistema de clasificación escolar que impulsaba la institución escolar de los años sesenta: sobresalir en un aspecto escolar, como la lectura de rapidez, los habilitó para emprender otras actividades, como declamar poesías en concursos escolares y para obtener calificaciones altas. Pero su experiencia escolar de la infancia no fue definida únicamente por haber sobresalido; al mismo tiempo, con una mirada aguda, estas mujeres y hombres distinguieron que había un entramado de diferencias que los cruzaba a ellos y sus pares: bien podían ser los estudiantes con las calificaciones más altas y al mismo tiempo ser de los niños más pobres del internado; bien podían ser reconocidos por hablar y preguntar en clases y al mismo tiempo ser silenciados por los adultos de sus familias y sus comunidades. En consecuencia, la experiencia de destacar fue mucho más compleja que la avizorada desde un flanco de la institución escuela, según el cual los estudiantes destacados tendrían más méritos para seguir estudiando y ascender socialmente.

Su vida los habilitó para que, llegada la coyuntura precisa, pudieran comprometerse con un proyecto político determinado. Las reflexiones filosóficas y sociológicas de Pierre Bourdieu sobre cómo una persona llega a “comprometerse” en un campo determinado han sido nodales para mi trabajo:

Si las implicaciones de la inclusión en un campo están condenadas a permanecer implícitas, es porque no tiene nada que ver con un compromiso consciente y deliberado, con un contrato voluntario. La inversión original no tiene origen, porque siempre se antecede a sí misma y porque, cuando deliberamos nuestro

ajena a la comunidad u observamos las pequeñas diferencias de estilo, en el lenguaje o el comportamiento, de alguien que ha aprendido nuestras maneras pero no se educó en medio de ellas. Prácticamente todas las descripciones formales serían demasiado poco sutiles para expresar esa percepción que, no obstante, es muy distintiva de un estilo particular y nativo. [...] [Para describir este “modo de vida”] [1] la expresión que escogería para describirla es *estructura de sentimiento*: es tan sólida y definida como lo sugiere el término “estructura”, pero actúa en las partes más delicadas y menos tangibles de nuestra actividad. En cierto sentido, esa estructura de sentimiento es la cultura de un período: el resultado vital específico de todos los elementos de la organización general. [...] No quiero decir que los numerosos integrantes de la comunidad poseen de igual forma la estructura de sentimiento, así como el carácter social. Pero me parece que se trata de una posesión muy profunda y muy amplia, en todas las comunidades reales, justamente porque de ella depende la comunicación. Y lo especialmente interesante es que no parece ser aprendida en ningún sentido formal” (Williams, 2003: 56-57).

ingreso en el juego, la apuesta ya está más o menos decidida [...] Hablar de una decisión de “comprometerse” en la vida científica o artística (como en cualquiera de las demás inversiones fundamentales de la vida –vocaciones, pasiones, devociones, adhesiones) es, más o menos, tan absurdo, y el propio Pascal lo sabe perfectamente, como creer posible provocar la decisión de creer, como hace él, sin grandes ilusiones, mediante el argumento de la apuesta: para que fuera posible inducir al descreído a decidirse a creer demostrándole, por medio de razones coercitivas, que quien apuesta por la existencia de Dios se juega una inversión finita para ganar unos beneficios infinitos, sería necesario que aquél estuviera dispuesto a creer lo bastante en la razón para ser sensible a las razones de esa demostración (1999: 25-26).

Decidirse a creer, como decidirse a comprometerse con una organización político-militar, requiere de la disposición a creer o comprometerse. Esta disposición es en último término subjetiva, aunque gestada en procesos sociales. Lo que permite que la disposición sea tal es que ordena el mundo del sujeto y le delinea expectativas posibles al mismo tiempo que impide contemplar otras.

Jean-Paul Sartre (2014) sostiene que, en tanto interioridad (como no-saber), la subjetividad permanece oculta. Por el contrario, continúa Sartre, la subjetividad es susceptible de conocimiento cuando se la proyecta como acción; o bien, cuando se la objetiva por el sujeto mismo, en cuyo caso se la observa durante un proceso de transformación. Aprendemos rasgos de la subjetividad en el análisis de las acciones concretas y las divergencias entre las acciones de una y otra persona ante una misma situación y la repetición consistente de estas respuestas. Para Bourdieu (1999; 2000), el “sentido común” es un esquema clasificador del mundo, es aquello que permite que todos (entiéndase un grupo, una generación, una clase, una nación) puedan referirse a las mismas oposiciones (orden/desorden, justicia/injusticia, etcétera). Estas grandes oposiciones estructurarían la percepción del mundo y nuestra posición en él. Indagar sobre este sistema de oposiciones permitiría, en consecuencia, indagar sobre el sentido común o las estructuras de disposición para la praxis (Bourdieu, 2000). Así pues, por ejemplo, indagar sobre la clasificación del mundo que los entrevistados construyeron en su infancia permite conocer algunos rasgos de su “sentido común” o “no-saber” que dirige la acción. Pero tales esquemas clasificatorios pueden conocerse, en principio, a través de dos vías: por un lado, mediante los relatos explicativos (como subjetividad objetivada) y, por lo tanto, subjetividad que denota movimiento y transformación (precisamente porque se ha movido

de lugar, el sujeto puede nombrarla). Segundo, a través de la praxis de las personas, representada en relatos de sí (testimoniales) y en fuentes históricas.

Los trabajos de Arfuch (2007, 2018), Bajtín (1999), Chamberlain y Thompson (1998), Jelin (2002), Oberti (2011), Ricoeur (2003), Portelli (1989, 1997), por su parte, me permitieron distinguir que los relatos de sí son espacios en los que los sujetos dan cuenta de quiénes son, en sus dimensiones sociales, culturales, subjetivas y temporales siempre abiertas. De acuerdo con Ricoeur (2003), los acontecimientos de una vida consiguen su orden de sentido sólo dentro de una narrativa. Esta narrativa, se hace de forma dialógica con otros y de manera situada, es decir, en posiciones sociales, culturales, subjetivas que limitan qué de todo lo vivido se trae al relato para dar cuenta de sí mismo. Esta es una de razones por las que Ricoeur desplaza la idea de verdad implicada en la descripción factual del tipo “pasó Z porque X y antes Z”:

La ironía de la situación está en que sea precisamente esta implicación mutua entre la pregunta *¿qué?* y la pregunta *¿por qué?* la que haya contribuido a anular la pregunta *¿quién?* [...] En mi opinión, la atención exclusiva a la verdad de la descripción es la que ha tendido a borrar el interés por una asignación de la acción a su agente. Ahora bien, la asignación de la acción al agente plantea un problema de veracidad y no de verdad, en el sentido descriptivo del término (2003: 56-7).

La relación secuencial de causalidad, dice Ricoeur, oculta al sujeto de la acción y, todavía más importante, oculta que estos eventos sólo se tornan unidad gracias a que son narrados y organizados en un relato confeccionado por un *quién*. Ahora bien, dice Ricoeur, la pregunta en torno al “quién” se mueve en la dialéctica entre el ídem y el ipse, es decir, en la dialéctica entre sí-mismo-continuidad (identidad) y sí-mismo-reflexivo (otro). La dialéctica ídem-ipse contribuye a la organización de narraciones sobre sí mismo. La coherencia de las narrativas dependerá no sólo de que los eventos sean verídicos, sino también de la posición del quién en la dialéctica ídem-ipse en el momento de la narración, y ante quien y para qué debe narrarse (Ricoeur, 2003; Oberti, 2006). Cuando se narra, el sujeto conserva elementos idénticos que pueden contribuir a su propia continuidad (identidad); pero igualmente pueden ser narraciones que reorganizan el orden cronológico, las relaciones de causalidad o el peso de ciertos elementos en el relato, debido al reposicionamiento del sujeto sobre sí mismo (ipseidad) o ante el otro para quien se narra. En esta condición, la aspiración de obtener un relato verdadero sobre la experiencia vital del sujeto queda completamente desplazada. La inestabilidad, la precariedad, la

reflexividad e incluso las contradicciones de los relatos que una persona elabora sobre sí misma, son las características clave para caracterizar el tipo de conocimiento producido durante la narración del sí mismo.

Es preciso que me detenga en una cuestión ya esbozada: el sujeto da sentido (ordena) su vida en una narrativa a partir de las posiciones sociales, culturales, subjetivas en que está situado, y la forma y el contenido de su memoria también están relacionadas con estas posiciones situadas. Esto supone que el sujeto tiene disposiciones para ordenar su vida en un sentido X o Y; como veré en el segundo capítulo, los discursos hegemónicos acerca del inicio de la militancia (consecuencia de la represión), o acerca de quiénes son los normalistas rurales, sirven de pivote para dirigir las narrativas de los entrevistados. Igualmente, es importante destacar que los sujetos dan sentido a sus experiencias en el curso de sus vidas, esto es, en el devenir de sus vidas. En suma, la organización de su experiencia es constitutiva a la experiencia misma. Los relatos de vida son indicios de estos sentidos construidos en el pasado y de las transformaciones que tienen lugar en el transcurso de la vida.

Las narraciones de mujeres y hombres acerca de su participación y/o colaboración con agrupaciones político-militares o con un difuso movimiento armado, distan de tener una relación transparente u objetiva con la realidad de la que quieren dar cuenta. Es decir que, aunque podamos sustraer datos objetivos de los relatos, del tipo “*a* hizo *x*”, donde *a* es cualquier persona y *x* es una acción cualquiera, si consideramos el relato sin fragmentar, veremos que está ineludiblemente anclado al momento y las condiciones de la narración. Si antes de sustraer los datos objetivos analizamos qué sentido tienen dentro del relato al que pertenecen y el lugar que se les otorga en términos de orden, jerarquía y coherencia, se abre la posibilidad de encontrarnos con *quién* narra. Todavía más, puede abrirse la pregunta referente a por qué esa narración es posible en el momento en que se emite y si las condiciones de la narración determinan la exclusión/inclusión de ciertos elementos y cómo se les articula o silencia. Se vuelve relevante, así, el análisis de Paul Ricoeur (2003) referente a la relación entre *quién* narra y *qué* se [puede] narrar.

Los datos objetivos, una vez colocados dentro de una narrativa producida por un *quién* (institucional, personal, etc.), no son evidencia directa de un pasado; por el contrario, esta otra forma de relacionar *quién* con los relatos producidos y los datos que

organiza, implosiona la aspiración de acceder a una realidad pasada enteramente coherente e inmutable. Esta cuestión tiene otro giro de complejidad si consideramos que ese mismo *quién* puede narrarse a sí mismo o un evento más de una vez en el transcurso de su vida.²²

Este marco interpretativo sobre la acción humana ha empezado a dar frutos ricos para la historiografía de las militancias políticas de los años sesenta y setenta. Los trabajos de Ollier (1998), Pozzi (2003), Silva (2009), Leibner (2011), Markarian (2012), Necochea (2013), Manzano (2014), Oberti (2015) y Marchesi (2019) han propuesto comprender a las militancias políticas como uno de los hilos entramados en el tejido de la subjetividad, la experiencia, la cultura y el contexto social de los jóvenes latinoamericanos del pasado reciente, además de los entramados estructurales y las transformaciones económicas y geopolíticas durante la Guerra Fría. Estos trabajos abren una brecha diferente a aquellos que explicaban la militancia a partir de la incidencia de eventos externos, posiciones estructurales o ideologías que, por sí mismos, determinarían la política de los jóvenes. Igualmente, estos trabajos discuten la idea de que determinadas posiciones estructurales habrían sido el origen de una ideología o posicionamiento político. Por el contrario, si la Revolución Cubana contribuyó en la confección de las expectativas de algunos jóvenes en los sesenta y setenta, esto fue resultado no sólo de la revolución, sino de procesos sociales, culturales, subjetivos que los habilitaron para cristalizar ciertos compromisos políticos, y cuestionar otras formas de autoridad a través de la música, el largo de la cabellera o de la falda, expresiones plásticas, literarias, cinematográficas, teatrales, las relaciones sexo-afectivas, etcétera. Ahora bien, como señala Marchesi (2019), el impacto subjetivo de los acontecimientos globales y latinoamericanos, contribuyó a la conformación de una estructura de sentimiento transnacional, misma que no será estudiada a profundidad en esta investigación.

Ahora bien, debido a que mi objetivo es comprender el proceso de subjetivación, mi investigación argumenta que la experiencia del sujeto no sólo habilitó la radicalización política, también habilitó la reproducción de relaciones sociales desiguales o

²² La cuestión del *quién* para la comprensión del relato (y los datos objetivos) está ampliamente desarrollada en la citada obra de Paul Ricoeur. Joan W. Scott (2001) elaboró una crítica compleja a la relación evidencia-experiencia como fundamento de la historia, para esta autora, este fundamento oblitera que las relaciones de poder están implicadas no sólo en la evidencia de múltiples experiencias (externas), sino también en la constitución de sujetos de la diferencia.

jerarquizadas; asimismo, habilitó el cuestionamiento de órdenes sociales que permanecieron al margen de las agendas políticas revolucionarias. Al mismo tiempo que en la experiencia se formaban disposiciones para la radicalización, las mujeres y hombres de esta investigación vivían una vida, como sujetos situados en las relaciones de generación, clase y género, en entramados urbano-rurales, con cuerpos sexuados y racializados.

El objetivo que me tracé –comprender los procesos de subjetivación– estuvo atravesado por un hecho afortunado que preciso señalar claramente: los entrevistados han buscado comprender su propia vida; puntualmente, se han ocupado de encontrar un sentido a diferentes eventos en su vida que constituían también el centro de mis intereses. Como mostraré más adelante, algunos entrevistados procuraban iniciar nuestras conversaciones inmediatamente con las explicaciones sobre por qué estudiaron en una normal rural o por qué fueron reclutados por X o Y persona para una organización Z o por qué llegaron a poner la actividad política en el centro de sus vidas. Así pues, la empresa que les propuse les era, por lo menos, familiar.

Los relatos de sí que los entrevistados configuraron a través de las entrevistas fueron una ventana al complejo proceso gracias al que una persona comprende el mundo al mismo tiempo que interviene en él. En otras palabras, las narraciones fueron una vía de entrada al “sentido común” compartido por los hombres y mujeres que primero ingresaron al magisterio y, desde esta posición, desarrollaron vínculos con una o más organizaciones político-militares, también conocidas como guerrillas. Los conceptos “sentido común” (este utilizado por múltiples autores), “estructura de disposiciones” (Bourdieu, 1999), “estructura de sentimiento” (Williams, 2003), “experiencia” (Thompson, 1964; 1995; Scott, 2001; De Lauretis, 1992), “subjetividad” (Sartre, 2014; De Lauretis, 1992), me han permitido comprender que quienes decidían unirse a una organización actuaban en consonancia con una comprensión subjetiva del mundo, que abrevaba de múltiples tradiciones políticas y culturales y que también creaba nuevos sentidos. En el trabajo de Manzano, circula esta noción de “sentido común” que abarcó a jóvenes diversos. Ella argumenta que los jóvenes argentinos “se beneficiaron de una renovada confianza social en las virtudes del cambio acelerado, lo cual redundó en la dramática expansión de la

inscripción en escuelas secundarias y universidades” (2014: 3).²³ Los jóvenes se involucraron en dinámicas de modernización y en su seno las cuestionaron y transformaron instituciones sociales, prácticas culturales y políticas. Para Manzano, en el caso argentino, como para Markarian (2012) en el Uruguay, la radicalización política y los cuestionamientos culturales y sociales son fenómenos que se comprenden mutuamente y están vinculados a procesos de transformaciones subjetivas de la modernización.

Yo procuro desplazar la atención de los eventos externos que durante la juventud, les afectaron (*afectare*, los dispusieron, los prepararon) y alimentaron su proceso de subjetivación, hacia el proceso de transformaciones subjetivas, hacia la interiorización de tradiciones, culturas familiares y comunitarias en las que fueron socializados, la interiorización de la experimentación del mundo en experiencia. Pablo Pozzi (2003b) indaga por qué los trabajadores llegan a identificarse con ciertos partidos, organizaciones o movimientos políticos de izquierda. Para él, las explicaciones que sugieren que la politización es resultado de eventos externos que impactan la conciencia de los individuos, antes que explicar su politización, se las arranca, toda vez que les niega la posibilidad de construir subjetivamente la crítica al mundo en que viven. Los trabajadores, dice Pozzi, se comprometen con una organización o agrupación política determinada en momentos específicos porque sus propuestas concuerdan con su sentido común. El hecho de que existan periodos de mayor o menor rebeldía social, dice, tiene explicación no por las altas y bajas en la conciencia racional de los trabajadores, sino porque el sentido común que habilita la movilización, también los incentiva para desmovilizarse:

El ubicar nuestra mirada ‘desde abajo’ nos permite comprender que pocos seres humanos, aun aquellos con un alto grado de politización, desean una vida de constantes zozobras asociadas con las luchas políticas: no son otros individuos, son los mismos que atesoran una experiencia concreta en la subjetividad individual que también es la experiencia colectiva (2003b, 7).

Para comprender las confluencias entre experiencias que dispusieron a hombres y mujeres a estudiar y continuar la profesión docente, y aquellas que los dispusieron para vincularse a una organización político-militar, inicié la empresa de inquirir sobre sus vidas a partir de las narraciones que produjera con ellos en varios encuentros de entrevista. Estos relatos son indicios de los sentidos que los sujetos han dado a sus experiencias (Portelli,

²³ La traducción es mía.

1989). Los sentidos que se articulan en relatos de entrevista, por otra parte, están constituidos por sedimentos de las múltiples posiciones sociales, culturales y subjetivas en las que el sujeto ha estado *situado* a lo largo de su vida.²⁴

Al mismo tiempo, realicé un análisis detallado de los documentos que integran el corpus de declaraciones judiciales de personas detenidas por motivos políticos, producidos con fines judiciales, de contrainsurgencia y para alimentar la carrera profesional de los funcionarios públicos, que hoy están salvaguardados por el Archivo General de la Nación en el fondo Dirección Federal de Seguridad (DFS), extinta institución de seguridad, vigilancia y contrainsurgencia. En los reportes de interrogatorios y declaraciones, las declaraciones ante funcionarios de la DFS, ministerio público y jueces, pueden encontrarse indicios de los *quiénes* que entretajan los relatos citados: la persona detenida y constreñida a relatar algunos aspectos de su vida, y las personas que dirigen los interrogatorios y confeccionan fragmentos de lo dicho en relatos judiciales que también cumplían otras funciones. En el análisis denso de un corpus amplio de declaraciones, planteo que es posible distinguir indicios de los sentidos que la persona declarante da a algunos aspectos de su vida, especialmente sobre su infancia y escolarización.

Los relatos de entrevistas proveen de entramados subjetivos finos, mientras que los relatos de declaraciones, en conjunto con las entrevistas, permiten comprender aspectos sociales apenas delineados en estas últimas porque no eran visibles para los entrevistados desde los lugares en que estaban situados, o porque fueron desdibujados de su memoria.

²⁴ Retomo aquí el concepto de “situados” desarrollado por Donna Haraway (1995) para discutir el problema de la objetividad para el feminismo: “la objetividad feminista significa, sencillamente, *conocimientos situados* [sic]” (1995: 324). Esta definición parte de una discusión que destaca que el sujeto construye conocimientos desde el cruce de las múltiples posiciones en que está situado, las relaciones que puede establecer con las posiciones de otros, y la imposibilidad de ocupar todas las posiciones sociales al mismo tiempo. Esto implica que los conocimientos que produce son contingentes, limitados y provisionales. Continúa Haraway: “La topografía de la subjetividad es multidimensional, y también la visión. El yo que conoce es parcial en todas en estado original. Está siempre construido y remendado de manera imperfecta y, *por lo tanto*, es capaz de unirse a otro, de ver junto al otro sin pretender ser el otro. Esta es la promesa de la objetividad: un conocedor científico busca la posición del sujeto no de la identidad, sino de la objetividad, es decir, de la conexión parcial. No hay manera de «estar» simultáneamente en todas, o totalmente en algunas de las posiciones privilegiadas (subyugadas) estructuradas por el género, la raza, la nación y la clase” (Ibid.: 331-2).

Una importante aportación de mi trabajo es que plantea comprender la “subjetividad militante” o subjetividad política a través de relatos de vida. Propongo que el estudio de la socialización y la interiorización de esta²⁵ (subjetivación) durante la infancia brinda indicios para comprender la forma en que asumieron compromisos políticos durante su juventud. Al mismo tiempo, la subjetivación de la infancia siguió en movimiento durante la juventud: quienes estudiaron en las normales rurales destacan que las agrupaciones estudiantiles y las tradiciones de protesta y acción social de estas escuelas jugaron un papel central para que ellos se identificaran plenamente o simpatizaran con los llamados a la organización clandestina y político-militar.

Los normalistas rurales explican buena parte de su derrotero político por las transformaciones que vivieron en los movimientos estudiantiles y de solidaridad con otros sectores, los ejercicios asamblearios, la política en las sociedades de alumnos y la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), las lecturas de materialismo histórico y novelas soviéticas y de la Revolución Mexicana, también destacan que la tradición cardenista tuvo especial peso en su política estudiantil y las expectativas que tenían sobre el magisterio. Esta es una memoria dominante (Da Silva Catela, 2004) sobre las transformaciones subjetivas que produjeron las normales rurales en los individuos promovida por los propios exnormalistas de varias generaciones, pero también por instituciones de seguridad del Estado. La historiografía ha enfatizado que la práctica de la educación socialista y del maestro como organizador social durante el cardenismo dejaron una impronta indeleble de lucha y organización en las normales rurales que, llegadas a los agitados años sesenta, dieron pie a la radicalización. Estas explicaciones, en la medida en que dan por sentada la pervivencia de una “tradición cardenista”, indagan poco en los procesos institucionales y subjetivos que dieron continuidad a la tradición; igualmente, trabajan con una noción de “tradición” como

²⁵ En 2017 la Real Academia Española acordó que la tilde en los pronombres relativos no sería utilizada. Decidí acostumbrarme poco a poco a esta norma y, aunque fue una práctica difícil, procuré reconocerla en mi escritura. En 2019, la RAE tuvo que reconocer -críticas nutridas de por medio- que tildar los demostrativos era ocasionalmente necesario y, entonces, retrajo su decisión: cuando hubiera riesgo de confusión, los pronombres demostrativos “este”, “esta”, podían ser tildados. Una parte de la tesis estaba escrita, entonces, sin tildes en los demostrativos (norma 2017), y decidí sostener esta decisión a lo largo del documento. Si esta tesis o algunas de sus partes son publicadas después de 2021, seguramente atenderán nuevamente a la posibilidad de tildar los demostrativos.

equivalente a repetición-igual-a-sí-misma que oblitera el proceso de creación que entraña todo proceso de reproducción (Williams, 1994).

Cuando inicié este trabajo, mi objetivo era comprender cómo la formación para el magisterio intervino en la decisión de vincularse, así fuera con colaboraciones puntuales, con la guerrilla. Con este objetivo tracé la ruta de mi investigación y, en consecuencia, indagué con mayor profundidad los rasgos de la subjetividad que hablan del proceso por el cual diagnosticaron (concordaron con el diagnóstico) que el mundo debía cambiar (transitar a una sociedad mejor, definida de diferentes formas) y que su participación era necesaria para que ese cambio tuviera lugar. De esta manera, sería arriesgado sostener que indago en la subjetividad (sin adjetivos) de los y las entrevistadas, aunque ha sido posible adentrarme en múltiples aspectos. En realidad, indagué en ella a través de relatos que estuvieron siempre relacionados con una posición política y una trayectoria profesional. Conviene que la lectora no pierda esto de vista.

No obstante, gracias a que la subjetividad (como interioridad) no tiene fronteras temáticas o temporales, también he podido apuntar algunas huellas que el género (como estructura social) imprimió sobre la subjetividad de las entrevistadas y entrevistados, por ejemplo, destaco el protagonismo que las genealogías femeninas tienen en los relatos de las dos mujeres que entrevisté a profundidad, especialmente en las narraciones sobre oposición al mundo tal y como les había sido dado.

De esta manera, entonces, la decisión de involucrarse en política –y, particularmente, en política armada–, no puede plantearse únicamente como resultado de eventos externos, sino que es necesario comprender la “estructura de disposiciones” que hace susceptible que una persona sea afectada por X acontecimiento (Bourdieu, 1999: 196). Los trabajos que sugieren que las represiones contra los movimientos estudiantiles en la Ciudad de México de 1968 o 1971 condujeron a grupos de jóvenes a nuevas rutas políticas, abren la cuestión de por qué la represión afectó a dichos jóvenes. Lo mismo sucede con las explicaciones que conectan la represión en mayo de 1967 en Atoyac y el derrotero del Partido de los Pobres en Guerrero. En cambio propongo pensar el papel de la represión en la conformación de subjetividades a partir del trabajo de E. P. Thompson (1960), quien señala que la experiencia de la persecución y la represión puede abrir un

espacio para diferenciar que las expectativas propias (individuales y de grupo) no tienen lugar en la estructura legal y social vigente.

Unos de los variados retos que se me presentaron están relacionados con el hecho de que trabajo con relatos en primera persona contruidos dentro de marcos de memoria individual y colectiva, ante lo cual decidí abordar preguntas sobre las formas de relación ética que la historiadora puede establecer con mujeres y hombres que rememoran su historia de vida, en donde la violencia política tuvo un papel destacado. Asimismo fue desafiante determinar la perspectiva desde la que trabajaría con los documentos producidos y salvaguardados por la Dirección Federal de Seguridad. Mirados en conjunto, estos retos éticos y metodológicos son los propios de la historia del pasado reciente. El siguiente apartado está dedicado a estas cuestiones ya explicitar el estilo de citación de documentos de archivo y de las entrevistas que definí en concordancia con mi aproximación a estos desafíos ético-metodológicos.

Escribir historia del pasado reciente: el silencio y la voluntad de testimoniar como indicios valiosos para comprender los procesos de subjetivación

La historia del pasado reciente es un espacio donde se cruzan diferentes disciplinas para estudiar procesos sociales pasados, en la medida en que median acontecimientos de ruptura, pero al mismo tiempo mantienen actualidad y están vinculados al presente a través de diferentes fibras orgánicas. Los debates y definiciones de historia del pasado reciente son amplios y se han desarrollado de cerca al concepto de “historia del tiempo presente”. Si bien no es mi objetivo agotar estas discusiones, es conveniente que me refiera a algunos nodos de la discusión que abonan a esta investigación. Julio Aróstegui define a la historia del tiempo presente como la historia “experimentada” en oposición a la historia “recibida”, es decir, es una historia en curso, donde la memoria y la experiencia están entrelazándose (Aróstegui, 2004). A diferencia de la “historia experimentada” o “historia del tiempo presente”, para Franco y Levín “pasado reciente” es un concepto que se refiere a un pasado que, aunque a primera vista aparece como concluido, sigue actualizándose. El pasado reciente, dicen las autoras, se trata de un

pasado abierto, de algún modo inconcluso, cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos se extienden hacia nosotros y se nos vuelven presentes. De un pasado que irrumpe imponiendo preguntas, grietas, duelos [...] Se trata, en

suma, de un pasado ‘actual’ o, más bien, de un pasado en permanente proceso de ‘actualización’ y que, por tanto, interviene en las proyecciones a futuro elaboradas por sujetos y comunidades (2007: 31).

“Pasado reciente”, es un concepto útil para dar cuenta de procesos sociales que por acontecimientos de ruptura podrían aparecer como “pasado”, pero que siguen vinculados al presente por diferentes fibras orgánicas sociales, como la memoria y la experiencia. Por ejemplo, las dictaduras del Cono Sur aparecen como pasado en tanto median acontecimientos ruptura (el retorno a la democracia), pero siguen actualizándose en *interpelaciones subjetivas* (cambiantes) “a las sociedades del pasado reciente en problemas del presente” (Franco y Levín, 2007: 35). La actualización del pasado reciente, en suma, se juega en el terreno de lo social y de lo individual.

La permanencia del pasado puede tener implicaciones diversas para el quehacer historiográfico, aquí abordaré únicamente dos, una referida a la historiadora, otra a los sujetos cuyos testimonios son fuente de nuestro trabajo. En primer lugar, el vínculo pasado-presente puede estar conducido a través de la experiencia subjetiva de quien escribe historia, es decir, la historiadora puede estar implicada subjetiva y socialmente con el pasado que estudia, en cuyo caso, es deseable que en la investigación se abra un espacio para la reflexión sobre las peculiaridades que esta condición otorga a la argumentación. En segundo lugar, el vínculo pasado-presente puede conducirse a través de los sujetos que vivieron los procesos sociales y subjetivos que estudiamos y que en el presente asumen el papel de testigo, testimoniante, sobreviviente o víctima en relación a nuestra investigación, y/o procesos judiciales y de memoria.²⁶ En este caso, debido a que el pasado-presente corre a través del cuerpo y la vida de las personas, considero conveniente problematizar si nuestra forma de conducir o exponer nuestra investigación, coloca en posiciones de revictimización o vulnerabilidad a las personas cuyos relatos analizamos (García Aguirre, 2019).

Gracias al acercamiento con la historia oral, primero, y a los estudios sobre memoria, testimonios y relatos de sí, mi trabajo se ha distanciado paulatinamente de las aproximaciones de las ciencias sociales que acuden a los relatos (entrevista, autobiografía, testimonio ante una institución, declaraciones) para encontrar datos sobre un pasado inaccesible mediante documentos escritos, cuestión que he delineado previamente. Los

²⁶ Estas categorías han sido problematizadas ampliamente, véanse Cvetkovich (2003) y Levi (2018).

relatos de sí, producidos en entrevista, por *motu proprio*, o a consecuencia de interpelaciones judiciales o de violencia estatal, son indicios de quiénes son las personas que narran su vida en el sentido que antes señalé; igualmente, son indicios del otro que incentiva u obliga la narración. En esta investigación, el *otro* puede ser un agente del Estado, quien entrevista, el público que se tiene en mente cuando se habla de sí mismo o el mismo sujeto, que revisita su trayectoria de vida para dotarla de nuevos sentidos. Asimismo, la narración es un indicio de las condiciones sociales y culturales que habilitan y cierran rutas de rememoración, que cierran y abren la posibilidad de que algunas memorias subterráneas emerjan al espacio público.

Por ejemplo, durante las entrevistas que sostuve con Flora –una de las entrevistadas–, ella señaló sorpresa ante mi incisivo interés por su familia e infancia; ella señalaba que estos aspectos de su vida no habían sido inquiridos previamente, porque el interés acerca de su vida se había situado en los aspectos eminentemente públicos: su política estudiantil, el ingreso a una organización político-militar, su militancia y su detención. En consecuencia, lo rememorado públicamente por Flora había permanecido en estos terrenos. Como han señalado Pollak y Heinich, “lejos de depender de la sola voluntad o de la capacidad de los testigos potenciales para reconstruir su experiencia, todo testimonio se ancla también y sobre todo en las condiciones que lo vuelven comunicable, condiciones que evolucionan con el tiempo” (2006: 56). Asimismo, siguiendo a los mismos autores, las condiciones sociales no son las únicas que determinan la toma de la palabra, las condiciones culturales, sociales y subjetivas de las personas también influyen para que la valía de su testimonio –en los términos que pueda darlo– sea reconocida y, entonces, incentivada (Pollak y Heinich 2006: 60-1). Esas mismas condiciones (des)habilitan la emergencia de la memoria al terreno público y abren/cierran rutas de rememoración. Hay memorias que permanecen subterráneas, transmitiéndose solo dentro de la familia o cocinándose en el interior de una persona y en su proceso de subjetivación. De tal manera que cuando emergen al terreno público, estas otras memorias pueden contradecir o complejizar las memorias dominantes sobre –en este caso– el proceso de radicalización y la militancia.

Contemplar lo dicho sobre memoria, condiciones sociales de rememoración pública, subjetivación y procesos de identificación, impone acercarse a los relatos de sí

como parte de un discurso que tiene lógicas internas con cierta coherencia. De esta forma, los relatos de sí tienen sentidos particulares comprensibles dentro de la red de relaciones y significados del discurso al que pertenecen (García Aguirre, *en publicación*). Esta aproximación da buenos frutos en el análisis comprensivo de los documentos producidos o archivados por la DFS que contienen relatos de sí o fragmentos de estos. Me refiero a las diferentes formas de declaraciones judiciales, reportes de interrogatorios y de declaraciones que están integrados en las versiones públicas de organizaciones y personas individuales de Fondo DFS del AGN. Comprender por qué estos documentos tienen estructuras semejantes y qué origina las discrepancias y continuidades en silencios, formas de relato e información, proporciona indicios de *quiénes* eran los funcionarios de Estado que interrogaban y confeccionaban lo dicho por los detenidos en una declaración: cuáles eran sus preconcepciones acerca de la insurgencia o sobre los sujetos de la insurgencia, cuáles eran las obligaciones profesionales que acataban durante la confección de interrogatorios y declaraciones, y cuáles las rutas que abrían durante el desarrollo de estrategias contrainsurgentes. De manera dialógica, descifrar elementos acerca de *quién* interroga, abre grietas para comprender por qué las personas detenidas debían narrar ciertos eventos de su vida con mayor profundidad que otros, y así pueden encontrarse indicios de los espacios de la narración en que muestran los sentidos que daban a su escolarización, su posición de género, su formación política, su lugar dentro de la organización, así como la estructura y estrategia de esta.²⁷

Las reflexiones sobre pasado reciente, la forma en que se organizan los relatos de sí, y las múltiples rutas de guardar, transmitir y hacer pública la memoria de experiencias personales a las que se les dota de valor público en espacios académicos, políticos y judiciales, me impusieron desafíos metodológicos que asumí como parte de mi quehacer académico. Primero, indagué sobre la conveniencia de promover entre los entrevistados el uso de nombres reales o seudónimos para esta investigación. Como investigadora del pasado reciente, consciente de la influencia que puede ejercer estar situada en un centro de investigación, reconocí muy pronto que podría fácilmente torcer la valoración de las personas entrevistadas a favor o en contra de nombres propios o seudónimos: si insistía

²⁷ Desarrollé ampliamente esta cuestión en el artículo de mi autoría, próximo a publicarse en el *Journal of Latin American Cultural Studies*.

en el valor de que su nombre real apareciera, quienes no se habían planteado la cuestión o estaban dudosos, habrían seguido mi consideración. Lo mismo sucedería con el uso de seudónimos. No obstante, un par de personas entrevistadas estaba plenamente determinado a no conceder el uso de su nombre propio con argumentaciones sencillas y que son la vía de entrada a la cuestión compleja –y poco abordada por la historiografía– de cómo se han configurado las memorias dominantes, subterráneas y denegadas de las militancias político-milites y las violencias políticas del pasado reciente en México (Da Silva Catela, 2004). Cuando estos dos hombres salieron de la cárcel a finales de los años setenta, retornaron a espacios sociales en los que la memoria de su actividad política-militar debía permanecer en silencio. Ni sus familias, ni sus comunidades de sociabilidad cercanas eran una comunidad afectiva (Pollak y Heinich, 2006: 100) en la que su memoria pudiera transmitirse y llegar a conformar memoria colectiva. Por el contrario, su trayectoria política y su proceso de radicalización se desarrolló fuera de los espacios familiares y de su comunidad de origen, incluso si ambos espacios tejieron tradiciones de participación política y responsabilidad. La vida posterior a la cárcel política implicó el ocultamiento de este fragmento nodal de su pasado. Estos casos permiten reflexionar acerca de cómo se han constituido las memorias de la violencia política del pasado reciente y de las militancias político-militares, cuáles condiciones sociales han habilitado que unas memorias predominen y otras hayan sido incapaces de salir de los ámbitos familiares. En mi quehacer historiográfico, estos casos me impelen a preguntar de qué manera las formas de hacer y tramar las historias del pasado reciente contribuyen a fortalecer determinadas memorias –que es decir experiencias– y a ensombrececer otras. Me impelen a plantear de qué manera puedo contribuir a crear espacios para que la palabra de quienes hoy quieren narrar su experiencia emerja al espacio público. Para estos dos casos, el seudónimo fue una condición que habilitó su palabra.

Para otros fue diferente: algunos planteaban que usar el nombre propio o un seudónimo no era un tema que les preocupara especialmente; un par expresó que la aparición pública de su nombre propio era una forma de mostrarse, dar cuenta de lo que habían hecho, una forma de decir “esta boca es mía”. El acuerdo al que paulatinamente llegamos fue que en esta tesis utilizaría únicamente seudónimos, como un gesto de reconocimiento a aquellas personas que no pueden identificarse al mismo tiempo que

narran lo vivido. Para mi quehacer historiográfico, trabajar únicamente con seudónimos es una forma de esbozar que la historia del pasado reciente (como parte de una disciplina) tiene temas pendientes con la ética y cómo nuestras historias contribuyen a enaltecer y desarticular memorias cuando las convertimos en objeto de estudio. Posicionada en un entramado teórico-ético-político-metodológico, el análisis que presentaré en esta investigación será irremediable y declaradamente *situado* (Haraway, 1995).

Igualmente, con los entrevistados acordamos que la persona que deseara, podría identificarse a sí misma: Miguel soy yo; Rodrigo soy yo; Camilo soy yo; Flora soy yo; Susana soy yo; Greta soy yo. Lo mismo ocurrirá con la circulación de esta tesis, multiplicidad de exmilitantes y familiares de personas perseguidas, detenidas o desaparecidas por motivos políticos, así como investigadores, expresarán críticas más o menos severas al uso generalizado de seudónimos. Ellos mismos podrían identificar (por los hechos que narro y la caracterización de las personas) qué seudónimo corresponde a cuál nombre propio, pero la decisión de identificar y hacer pública la correspondencia entre seudónimo y nombre propio la tomará cada persona, basada en la posición teórico-ético-político-metodológica en que esté situada.

Indagar en la subjetividad: Archivos de seguridad, archivos escolares, testimonios escritos y entrevistas que reconstruyen relatos de vida.

Las fuentes de esta investigación fueron fundamentalmente tres: las entrevistas con las mujeres y hombres fueron la puerta de entrada a los procesos de subjetivación que discuto a lo largo de los seis capítulos. Para los capítulos tres, cuatro y cinco fueron fundamentales los expedientes administrativos y escolares de los archivos históricos de las normales rurales de Aguilera, Dgo., y Saucillo, Chih., a través de los cuales me aproximé a los procesos de escolarización de las primarias públicas de México en los años sesenta-setenta y al complejo entramado social de las normales rurales, para situar y expandir las experiencias de los entrevistados y otros sujetos detenidos en los años setenta por su presunta participación en una organización político-militar.

Para los capítulos uno, tres, cinco y seis, las versiones públicas de expedientes de la Dirección Federal de Seguridad (DFS) que se refieren a escuelas, organizaciones o personas particulares, fueron nodales, especialmente los reportes de seguridad y los

documentos que yo agrupo con la denominación de “declaraciones judiciales” de personas detenidas por motivos políticos, que fueron especialmente ricas para otorgar una mayor densidad social a las experiencias de escolarización y producción de subjetividades modernas que analizo en el capítulo 3, así como para estudiar las movilizaciones de los normalistas rurales en los años sesenta-setenta, y –en conjunto con los relatos y los archivos históricos de estas escuelas– para comprender e historizar las estructuras de las agrupaciones estudiantiles. Finalmente, estos expedientes fueron clave para indagar en las redes de normalistas rurales que inician su militancia en una organización político-militar mientras son estudiantes o inmediatamente después de su expulsión y un par de años después de haber egresado.

Estudio el corpus de declaraciones como un *discurso* (Guha, 2002) en donde es posible distinguir rasgos acerca de *quiénes* son los agentes que elaboran las declaraciones, lo cual implica reconocer los constreñimientos institucionales e ideológicos con los que guían interrogatorios, valoran el trabajo de agentes de otras instituciones, confeccionan las declaraciones y traducen sus contenidos en conocimiento contrainsurgente y pruebas para la judicialización. Pero igualmente, gracias al reconocimiento de estos constreñimientos, en estas narrativas es posible identificar elementos de *quiénes* son los detenidos que están constreñidos (institucional y físicamente) para narrar su vida. El *quiénes* de los detenidos es posible definirlo en términos de qué elementos están integrados y cómo se los articula en los relatos.²⁸

Archivos históricos de las normales rurales.

En 2016 y 2017 consulté los archivos históricos de las normales rurales de Aguilera y Saucillo. Asimismo, tuve acceso a las fotografías que Carla Villanueva tomó a documentos de los archivos históricos de Cañada Honda, San Marcos y Tamazulapan. Lo primero que quiero anotar es que se trata de archivos dispares entre sí: todos han perdido volumen y cada uno tiene diferentes alcances temáticos y temporales. Si comparamos el contenido de un archivo histórico y otro, encontramos que ninguno contiene la totalidad de expedientes o ramos documentales que permitieron administrar la vida diaria de las

²⁸ Desarrollé un análisis denso de las declaraciones como *discurso* institucional de la contrainsurgencia y la judicialización en un artículo de próxima publicación en el *Journal of Latin American Cultural Studies*.

escuelas. Por ejemplo, el Archivo Histórico de la Normal Rural de Aguilera (AHNRA), tiene una serie documental muy completa de cuentas del plantel en donde se enlistan mes a mes cada egreso, por concepto y monto. Asimismo, alberga una sustanciosa serie de menús diarios aprobados por la Junta de Raciones de la escuela para los años 1965-1970, que enlistan los alimentos que día a día, en desayuno, comida y cena, se proyectó servir a los estudiantes.

Mientras, el Archivo Histórico de la Normal Rural de Saucillo (AHNRS), carece de series documentales similares, aunque es posible que estén en las cajas sin clasificar y fuera de consulta del acervo. En cambio, el AHNRS tiene una serie de expedientes personales de estudiantes, del que carece el AHNRA. En este último, los documentos referentes a un mismo estudiante que estaban regularmente juntos eran los de ingreso (solicitud, carta de buena conducta, carta de recomendación local y certificado de primaria), pero las notas, oficios y datos referentes a su vida estudiantil están dispersas en expedientes sobre festivales, concursos, disciplina y jornadas nacionales culturales y deportivas.

Hay diferentes factores que ayudan a explicar las disparidades entre las series documentales de los archivos históricos de las normales rurales. En primer lugar, a lo largo de la vida institucional de una escuela, los directivos y profesores seleccionaron algunos expedientes para conservar y desechar, como una decisión práctica en términos de espacio de almacenamiento y utilidad de los documentos. En segundo lugar, durante nuestras respectivas investigaciones Villanueva y yo hemos coleccionando historias en las normales rurales que refieren destrucción de expedientes (casi siempre un sospechoso incendio). En tercer lugar, la organización y clasificación de los archivos de cada escuela han dependido de la voluntad de las autoridades escolares locales, de tal manera que los criterios de clasificación y descarte de documentación han sido determinados de manera local.²⁹ Estas disparidades, no obstante, no son un obstáculo para la consulta y el análisis de los expedientes de uno y otro archivo histórico. Por el contrario, las divergencias han

²⁹ El proyecto “Fundación de la Red de Archivos Históricos de las Escuelas Normales” (2008-2011) estuvo dirigido a conservar, organizar y clasificar los acervos de las escuelas normales. De acuerdo con Arteaga y Camargo (2014), la mayor parte de las normales que participaron en este proyecto fueron urbanas, pero también estuvieron presentes profesores representantes de las normales rurales de Aguilera, Atequiza, Cañada Honda, Mactumatzá, Saucillo y Tamatán. La participación en el proyecto, no obstante, no garantizó la homogenización de criterios de clasificación de los acervos.

sido útiles para comprender la complejidad de la vida institucional de las normales rurales en el pasado y a lo largo del tiempo, en la medida en que las autoridades de cada escuela decidieron conservar o descartar cierta información para administrarlas. Las disparidades podrían ser indicio de que, aunque existieran directrices centrales de la Dirección General de Educación Normal (DGEN) –y en general, de la SEP– para administrar las escuelas, los directores y autoridades locales tuvieron márgenes de autonomía para crear y conservar información.

El estudio de estos documentos, producidos para la administración interna o para informar a autoridades de la SEP, me ha permitido atisbar fragmentos de la vida cotidiana de los estudiantes en las normales rurales. Estos fragmentos hablan de la pluralidad de espacios y grupos dentro de las normales rurales que tenían alguna forma de aprobación institucional, toda vez que están citados dentro de documentos oficiales de manera positiva. Por ejemplo, las autoridades escolares hablan de grupos de música, danza y deportes y se refieren a declamación de poesía y canto individual en oficios diversos.

La memoria de los entrevistados, por su parte, reconstruye también la experiencia en algunos de estos espacios y la existencia de otros en los que no se involucraron. Ahora bien, el corpus documental citado no da cuenta de otros espacios sociales en los que vivieron los normalistas rurales dentro de la escuela, bien porque estos espacios eran íntimos (como los grupos que se formaban dentro de los dormitorios y en el comedor), bien porque tenían la intención expresa de no ser vistos por la institución o esta los dejaba hacer sin interpelarlos (como por ejemplo los grupos de formación política clandestina).

Ahora bien, la lectora puede notar que para estudiar el proceso de subjetivación de las mujeres y hombres de mi investigación sólo acudí a los archivos históricos de normales rurales, a pesar de que algunos entrevistados provienen de otras instituciones de formación para el magisterio, como la Normal del Estado de México, en el caso de Hermila.³⁰

³⁰ Al reconstruir aspectos de la vida interna de las normales rurales, también reconstruyo discursos y prácticas que atravesaban la formación para el magisterio que no fue formado en normales rurales. Sin embargo, este es un límite de mi investigación.

Fondo documental Dirección Federal de Seguridad.

Para esta investigación consulté los documentos producidos y/o reunidos por la DFS que hoy están salvaguardados y administrados por el Archivo General de la Nación (AGN). A lo largo de la tesis, la lectora podrá observar que acudí a esta fuente no sólo para obtener datos (A hizo B en X fecha) sino para distinguir el entramado discursivo de la DFS que habilitó y dio sentido a los documentos y, a contracorriente, encontrar indicios de los discursos que habilitan y dan sentido a los dichos de personas detenidas e investigadas por la Federal de Seguridad.

Cuando empecé la consulta del fondo DFS, la única manera de acceder a los documentos era a través de las Versiones Públicas (VP) ya existentes y la solicitud de nuevas.³¹ En total, a lo largo de mi investigación presenté 63 solicitudes al AGN para acceder al fondo DFS, que generaron 123 versiones públicas diferentes, aunque no todas fueron útiles para mi trabajo. Adicionalmente, algunas VP ya existentes fueron nodales para mi investigación, entre las que se encuentran las siguientes: “Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo” (VP-FRAP), creada en 2007; “Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México” (VP-FECSM), datada en 2008; “Movimiento de Acción Revolucionaria” (VP-MAR), del mismo año, y la titulada “Liga Comunista 23 de Septiembre” (VP-LC23S), del 2010. También consulté versiones públicas que llevan el nombre de particulares, es decir, que reúnen los reportes, declaraciones, informes y documentación que están vinculados con la persona titular de la VP.

Entre los documentos incluidos en la VP que más sirvieron a mi investigación están: 1) las declaraciones de personas detenidas por su presunta participación en una organización político-militar, y 2) los reportes de agentes o del titular de la DFS en los que dan cuenta de labores de vigilancia a personas, organizaciones, movimientos, etc.,

³¹ Las versiones públicas (VP) están integradas por copias de los documentos originales del fondo documental DFS que pasaron por un proceso de organización temática (personas, movimientos, organizaciones, áreas de interés) y clasificación y reserva (supresión) de datos de acuerdo con interpretaciones de las leyes de archivo y protección de datos personales. Los procedimientos del AGN para elaborar versiones públicas nunca han sido transparentes, por lo que siempre ha habido cuestionamientos sobre la correspondencia entre expedientes originales y lo que está a consulta en las VP. A pesar de estas críticas, entre 2015 y 2020, estas compilaciones fueron el único medio para consultar documentos de la extinta DFS. Pérez Alfaro (2017) sostiene que las rutas de consulta y las formas en que las leyes de archivos y protección de datos personales han redundado en censura. En febrero de 2020, luego de una movilización de historiadores, periodistas y exmilitantes, el AGN prometió el acceso irrestricto a originales.

detenciones, enfrentamientos armados, acciones político-militares de las organizaciones, interrogatorios y declaraciones conducidos y organizados por la DFS u otra institución.

Las versiones públicas de expedientes del fondo DFS me permitieron dar cuenta de algunos de los entramados sociales en los que las personas detenidas desarrollaron su militancia o gracias a los cuales ingresaron a una organización. En general, el procedimiento que seguí para entender estos entramados fue enlistar los nombres y seudónimos que están asociados a una persona en una declaración judicial o en un reporte de un agente de la DFS y luego consultar o solicitar las VP de los expedientes con estos nombres para encontrar continuidades, contradicciones, cacofonías entre los dichos atribuidos a una y otra persona.

Conocer los nombres y los seudónimos de cientos de personas fue indispensable, solo así llegué a comprender, por ejemplo, las rutas que siguieron varios grupos de normalistas rurales para ingresar al Movimiento de Acción Revolucionaria (MAR) entre 1969 y 1970, tema del capítulo seis. Sin embargo, como ya he dicho antes, uno de mis compromisos centrales es que esta investigación sea un espacio que reconozca la multiplicidad de rutas por las que una persona nombra su experiencia en el terreno público, lo cual implica, en el caso de México, reconocer que el anonimato no inhabilita la toma de la palabra y, por el contrario, da cuenta de otros entramados sociales-subjetivos de la militancia. En una tesitura semejante, determiné usar seudónimos para referirme a las personas cuya vida conocí a través de expedientes policiales, construidos en situaciones en las que todo límite entre lo público y lo privado fue arrasado por el Estado.

Lo anterior no me sustrae de los compromisos disciplinares que me atraviesan, como parte del gremio de historiadoras; así pues, estoy obligada a entregar los datos necesarios para que cualquier otra investigadora acceda a las fuentes que consulté y que dan sustento a mi análisis. Durante toda mi investigación tuve que navegar entre dos mandatos que ocasionalmente fueron contradictorios ante una gran cantidad de documentos y versiones públicas que llevan por título el nombre de particulares: el reto de mantener la confidencialidad y de asegurar un aparato crítico que contribuya a la comunidad académica. Diseñé, con este propósito, un sistema de citación de los documentos incluidos en versiones públicas y las versiones públicas que llevan por título el nombre de un particular, mismo que a continuación describo.

Proteger la identidad de las personas fue un reto en los siguientes casos: cuando el documento citado es una declaración judicial de un particular; cuando el documento citado está incluido en una versión pública que lleva por título el nombre de un particular. Las rutas que seguí para resolver uno y otro caso fueron diferentes. En el caso de declaraciones judiciales incluidas en VP que llevan por título el nombre de una organización, escuela, tema, fue sencillo encontrar un sistema de citación que ocultara la identidad de una persona, pues solo sustituí el nombre real por un seudónimo o las iniciales de la persona tal como aparecen en la declaración. Los documentos incluidos en VP con nombres de particulares, por su parte, siguen dos rutas de citación.

Adicionalmente, la citación de las versiones públicas incluye el año de producción de la VP. Este dato es cada vez más relevante para los aparatos críticos, toda vez que en 2017 el AGN estableció la práctica de revisar y modificar las versiones públicas ya existentes para reclasificar los datos personales y sensibles según las nuevas interpretaciones de las leyes (también cambiantes) de acceso a la información. De esta manera, por ejemplo, las VP que fueron creadas por solicitud mía a lo largo de 2017 y que tenían por título el nombre de un particular, han sido desaparecidas de los instrumentos de consulta del AGN en 2019 porque están en un proceso de reclasificación de datos. Las nuevas investigaciones que quieran acudir a los datos que yo cito, tendrán que exigir que el AGN entregue la VP que corresponde al año que yo cito.³² A partir de 2020, con la liberación desordenada de acceso a documentos originales, el reto se amplía.

- a) Citación de declaraciones que están incluidas en versiones públicas que llevan el nombre de una organización, escuela o tema definido por la DFS:

“Título de reporte” / “Declaración de persona X [sustituyo nombre real por seudónimo, con los criterios señalados] ante institución X o funcionario X [si alguno de estos elementos aparece en el documento]”. LUGAR de producción de documento [señalo si el lugar no está especificado o si es posible deducirlo por documentos circundantes], FECHA de producción de documento [señalo si la fecha no está especificada o si es posible deducirla por documentos circundantes]. Versión Pública [Nombre de la organización,

³² 32 de las versiones públicas de particulares que solicité en 2017 estuvieron alojadas en las cajas 304 y 305 de la Serie documental DFS del Fondo Gobernación; en la fecha actual, estas VP han desaparecido del instrumento de consulta de versiones públicas del AGN disponible en: <https://datos.gob.mx/busca/dataset/lista-de-versiones-publicas> (última consulta: 17 diciembre 2019).

escuela, etc.], AÑO de elaboración de la VP, CAJA en la que el AGN tenía clasificada la VP en el momento en que la consulté, LEGAJO [cuando hay más de uno], FOJA en la que inicia el reporte [cuando el número de foja es identificable].

Ejemplos:

- “Relativo a actividades de elementos estudiantiles [oficio de la SEDENA dirigido a titular de la DFS]”. México DF, 11 agosto 1969. VP-FECSSM, 2008, C. 62, L. 6, f. 102.
- “Declaración de [Georgina]”. [México DF], [23 octubre 1973] [lugar y fecha ilegibles, asigno lugar y fecha por documentos posteriores atribuidos a la misma Georgina]. VP-MAR, 2008, C. 82, L. 10, f. 130.
- “Declaración de [Flora] [presentada ante DFS]”. México DF, 16 abril 1979. VP-MAR, 2008, C. 82, L. 14, f. 39.
- “Acta de la declaración de [Ronaldo] presentado ante estas oficinas [de la DFS]”. [México DF], 6 marzo 1971. VP-MAR, 2008, C. 80, L. 3, f. 275.

b) Citación de reportes y declaraciones incluidas en versiones públicas que llevan el nombre de un particular, puestas a consulta a través de una solicitud de acceso a la información que yo presenté durante mi investigación:

“Título de reporte” / “Declaración de persona X”. LUGAR, FECHA. Versión Pública de particular puesta a consulta por la solicitud de Infomex No. X, AÑO, CAJA, LEGAJO, FOJA.

Ejemplos:

- “Estado de Tamaulipas”. Ciudad de México, 16 febrero 1970. VP de particular, puesta a consulta por la solicitud de Infomex 495000003217, 2017, C. 301, f. 31.
- “Central Nacional de Estudiantes Democráticos”. Ciudad de México, 19 agosto 1968. Versión Pública de particular, puesta a consulta por la solicitud de Infomex 495000022517, 2017, C. 304, f. 3.
- “Acta de declaración de [Lucas] ante subdirector de la DFS”. sin lugar, 1 junio 1971. VP de particular, puesta a consulta por la solicitud de Infomex 495000022517, 2017, C. 304, f. 13.

c) Citación de reportes y declaraciones incluidas en versiones públicas que llevan el nombre de un particular, que ya existían en el AGN y yo sólo consulté:

“Título de reporte” / “Declaración de persona X”. LUGAR, FECHA. Versión Pública [iniciales de la persona tal como aparecen en el título de la VP], AÑO, CAJA, LEGAJO, FOJA.

Ejemplo:

- "Declaración de [Ismael] ante Oficina Jurídica de la Dirección General de Policía y Tránsito del Distrito Federal". Ciudad de México, 30 junio 1975. VP-GCA, 2009, C. 115, f. 44.

Entrevistas.

Como ya he dicho, para esta investigación entrevisté a catorce personas y sumé un total de 34 encuentros con duraciones diferentes. De estos encuentros, 21 fueron individuales y cuatro fueron con dos o más personas. Me resultó imposible imaginar esta investigación histórica (como trabajo de campo y escritura) sin abordar el hecho de que conocí y analicé subjetividades que habilitaron ciertos sentidos del mundo en el pasado, a partir de relatos que constituyen la identidad de los sujetos en el presente (Pollak, 2006), es decir, los testimonios son también un indicio de los sentidos de mundo que articulan en el presente sobre sí mismos, su trayectoria y sus expectativas de futuro. Cada uno de los entrevistados, además, aceptó sostener uno o más encuentros conmigo por razones implícitas y explícitas que coadyuvan a reconocer su subjetividad. Algunos conversaron conmigo para atender a un deber de memoria que se autoimpusieron durante los años ochenta y noventa, cuando la violencia política del pasado reciente estaba en los márgenes de la discusión pública y de la historia. Otros conversaron conmigo con la intención de quebrar un silencio autoimpuesto después de terminar su militancia para continuar habitando los espacios sociales a los que retornaban. Hubo quienes, frente a la desaparición forzada de 43 estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa, Guerrero, fueron compelidos a narrar la historia de organización estudiantil y de las violencias políticas contra los normalistas rurales, con lo que actualizaban su identidad y daban peso histórico a las demandas de justicia en el presente.

A través de la recopilación de relatos de vida, antes que entrevistas exclusivamente dirigidas a la militancia, en esta investigación he procurado reconocer y trabajar con las múltiples formas de recordar (Pollak y Heinich, 2006) una trayectoria de vida en que la

radicalización y la violencia política fueron centrales durante la juventud. Aunque tentador, el trabajo de análisis fino sobre las múltiples formas de recordar la violencia política y el proceso por el cual unas memorias se han vuelto dominantes (Da Silva Catela, 2004), deberá quedar pendiente para próximas indagaciones.

No. Persona	Nombre	No. encuentros
1	Apolo ³³	1
2	Belisario	1
3	Alberto	1
4	Simón	1
5	Hermila	2
6	Lorenzo	2
7	Flora	3
8	Miguel	3
9	Camilo	4
10	Rafael	4 ³⁴
11	Rodrigo	4
12	Gabino	5
13	Manuel ³⁵	5
14	Víctor	6

Procuré sostener más de un encuentro con la misma persona, con la finalidad de propiciar la confianza, abrir un espacio duradero para la reflexión del entrevistado y conseguir abarcar ampliamente su historia de vida desde la infancia hasta los años inmediatamente posteriores al término de su relación con la organización. Este objetivo se cumplió en diez casos: tuve dos encuentros con dos personas, tres con dos personas,

³³ La entrevista con Apolo la clasifiqué como individual a pesar de que, en el mismo encuentro, entrevisté a Carlos de manera sucesiva. En la primera parte de los 170 minutos del encuentro, conversé con Apolo, la segunda parte estuvo dedicada a Carlos. La historia de vida de Carlos, un canta-autor de protesta egresado de la normal rural de Salaices y radicado actualmente en La Laguna, es material para una biografía aparte, pero no ha sido considerada para esta investigación.

³⁴ Uno de los encuentros con Rafael, Gabino y Manuel fue dirigido por Víctor; lo incluyo en esta tabla porque esta entrevista formó parte del mismo proyecto que dio origen al libro *Memorias inquietas*, editado por Cara I. Villanueva y quien escribe (Villanueva, García Aguirre, 2019)

³⁵ Manuel es el único entrevistado que no fue normalista/maestro, aunque fue cercano a la normal rural de Roque, Guanajuato (centro del país), porque su padre había egresado de ese plantel. Él intentó ingresar, pero no aprobó el examen de admisión.

cuatro encuentros con tres personas, cinco con dos personas y seis con una persona; sostuve un encuentro con cuatro personas.³⁶

Para mi investigación, considero que diferentes elementos formales de las entrevistas habilitaron lo dicho, por ejemplo, el número de encuentro con una persona es relevante para comprender que la narración de un mismo evento cambia y, ocasionalmente, estos cambios tienen que ver con la confianza que puede establecerse a base de encontrarse varias veces con la misma persona para hablar de la vida propia. Igualmente, la duración de un encuentro puede abonar para comprender la profundidad o superficialidad con la que se trata un tema determinado. Por estos motivos, en la citación de las entrevistas que sostuve para esta investigación contienen estos datos y otros que seguramente las lectoras encontrarán de utilidad.

Además de los 34 encuentros enlistados arriba, utilicé entrevistas que realicé para una investigación previa (Georgina y Greta), y conversaciones informales con Greta y Susana que tuvieron lugar durante mi doctorado pero que, por razones personales, no constituyeron una entrevista. Las entrevistas con Georgina y Greta no siguieron las mismas pautas que las conducidas para este trabajo, razón por la cual registro las particularidades de cada una. El caso de Susana, central en el capítulo uno, la cito como conversación y explico las condiciones de producción ahí mismo.

a) Citación de entrevistas realizadas para esta investigación.

Entrevista con persona X [seudónimo de la persona], conducida por persona X, transcrita por persona X [editada por persona X], LUGAR de la entrevista, FECHA de la entrevista. Encuentro número X / N total de encuentros, duración de la grabación.

Ejemplos:

- Entrevista con Flora, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Lerdo, Dgo., 15 noviembre 2016. Encuentro 1/3, 259 min.
- Entrevista con Manuel, conducida por Aleida García Aguirre y Carla I. Villanueva, transcrita por Carla [editada por Aleida], Guanajuato, Gto., 13 diciembre 2018. Encuentro 4/5, 132 min.

³⁶ La duración de los encuentros únicos fue, en la mayoría de los casos, superior a los 120 minutos: Alberto, 170 minutos; César 150 minutos; Simón, 148 minutos; Belisario, 83 minutos (aunque la entrevista formal tuvo una duración de 83 minutos, el encuentro superó los 120 minutos).

- Entrevista con Víctor, conducida por Aleida García Aguirre, transcrita por Misael García Aguirre [editada por Aleida], sin lugar [entrevista telefónica], 6 mayo 2019. Encuentro 6/6, 61 min.
- Entrevista con Gabino, Manuel y Rafael, conducida por Víctor, transcrita por Carla [editada por Aleida], Guanajuato, 26 julio 2018. Encuentro 1/4 [Gabino y Manuel]; Encuentro 1/3 [Rafael], 71 min.

b) Citación de entrevistas realizadas para investigaciones previas:

Entrevista con persona X [seudónimo de la persona], conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, condiciones especiales de la entrevista, LUGAR de la entrevista, FECHA de la entrevista [precisiones sobre la fecha, si las hubiera].

Ejemplos:

- Entrevista con Georgina, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre [transcripción parcial, audio dañado], Chihuahua, Chih., verano 2010 [sin fecha precisa, audio dañado]. Encuentro único.
- Entrevista con Greta, conducida por Aleida García Aguirre, sin grabación, Chihuahua, Chih., 5 enero 2011. Encuentro único.

Las entrevistadas; los entrevistados

A lo largo de la investigación, analizaré los procesos de subjetivación de personas que estudiaron para convertirse en profesores de primaria y a finales de los años sesenta y a lo largo de los setenta tuvieron contacto con una organización político-militar: bien sea que fueron militantes o que tuvieron relación con quienes militaban. En total, dispuse de las narraciones orales de 17 personas que enlisto en orden alfabético: Alberto, Apolo, Belisario, Camilo, Flora, Gabino, Georgina, Greta, Hermila, Lorenzo, Manuel, Miguel, Rafael, Rodrigo, Simón, Susana y Víctor. La narración de cada persona es valiosa para mi investigación, pero diez de ellas son especialmente centrales para mi trabajo y aparecen a lo largo de todos los capítulos; su centralidad estuvo definida porque fue con ellas con quienes pude recorrer exhaustivamente su historia de vida. Estas diez personas son: Camilo, Flora, Gabino, Hermila, Lorenzo, Manuel, Miguel, Rafael, Rodrigo y Víctor.

Ya que las narraciones de las historias de vida de estos diez entrevistados son la columna de mi trabajo, a continuación incluyo breves resúmenes de su vida desde el

ingreso a la primaria hasta su salida de la organización político-militar o su ingreso al servicio magisterial (en los casos en que no militaron). Estos resúmenes tienen el propósito de ayudar a las lectoras que deseen entrar a los capítulos de forma separada o alternada, toda vez que es imposible recordarle a la lectora en cada capítulo los antecedentes de cada entrevistado.

Las narraciones de los restantes siete entrevistados son analizadas en capítulos específicos o acompañados de otros sujetos, por lo que cuando los mencione aparecerán los elementos necesarios para construir el análisis.

Flora.

Estudió la primaria en un pueblo del noroeste de Chihuahua en donde vivía con su padre, madre, hermanos y hermanas; sus abuelos estaban establecidos en esta misma región. Cursó el nivel de secundaria y dos años de normal en la normal rural de Saucillo, Chih.; ahí entró a la Juventud Comunista (JCM) y tuvo cargos en la Sociedad de Alumnas. Fue expulsada de Saucillo a finales de septiembre o en los primeros días de octubre de 1969 por su participación en actividades políticas; un par de meses después, fue reclutada para ingresar al Movimiento de Acción Revolucionaria por un paisano y uno de los responsables de tareas de reclutamiento de la organización. Menor de edad, en los últimos días de diciembre de 1969 contrajo matrimonio con Gastón –el paisano que la reclutó– para poder tramitar su pasaporte sin pedir permiso a sus padres y sumarse a las tareas inmediatas del grupo. En febrero de 1970 salió del país como parte del tercer grupo del MAR que recibió entrenamiento en Corea del Norte; junto con ella viajaron otras 25 personas, entre las que estaban otros cuatro normalistas rurales (Aldo, Catalino, Georgina y Marco Antonio), un estudiante de la normal del estado de Chihuahua y una maestra (Hermila). En Corea del Norte, el tercer grupo convivió con otros 17 militantes del MAR que ya tenían aproximadamente seis meses de entrenamiento. A mediados de 1970, el segundo y tercer grupo regresaron a México.

En la organización estuvo principalmente dedicada a tareas de educación a lo largo de 1970-1979, pero sus periodos de mayor actividad fueron de 1970 a 1973 y de 1976 a 1979. He documentado su desempeño como instructora de filosofía y economía política en cinco escuelas de la organización que funcionaron entre 1970 y 1973; también enseñó

a leer y escribir a algunos de los nuevos reclutas. Fue parte de varias reuniones nacionales del MAR y hacia 1974 participó en las discusiones que resolvieron dirigir la organización hacia los movimientos de masas. En 1974-1975 estuvo embarazada y tuvo a su primer hijo. A partir de 1976 dirigió grupos pequeños de estudio político para profesores que eran parte de los movimientos democráticos del magisterio. En ese mismo año inició una relación afectiva con otro militante del MAR, Samir –a quien había conocido en una escuela del MAR de Chiapas en 1971–; tiene a su segunda hija en los primeros meses de 1979. Fue detenida en Torreón el 10 de abril de 1979, en los días en que estaba programada una reunión nacional del MAR.

Flora vivió en diferentes entidades del país como parte de la Sección de educación y por medidas de seguridad, pero a partir de 1973 sus actividades se concentran sobre todo en Chihuahua y La Laguna. Entre 1975 y 1976 es parte de la dirección nacional del MAR y junto con Samir coordina la región de La Laguna.

Fue trasladada de Torreón a la Ciudad de México por vía terrestre porque la DFS no consiguió transporte aéreo. Estuvo detenida de forma ilegal unos meses y fue puesta en libertad, no fue procesada ni pasó tiempo en la cárcel. En los años que siguieron a su liberación, Flora ingresó al servicio magisterial pero no permaneció mucho tiempo. Nunca consiguió que le asignaran una plaza propia.

Hermila.

Estudió la primaria en el pueblo del Estado de México donde vivía con su madre y sus hermanos; ingresó a un internado de monjas para cursar la secundaria. Ingresó a la normal del Estado de México, donde terminó sus estudios de profesora de nivel primaria. Durante su vida estudiantil no participó en agrupaciones estudiantiles ni partidistas. Ingresó al servicio magisterial cerca de 1966 y un año después trabajó en una escuela de Nezahualcóyotl, Estado de México, en donde participó en acciones de oposición al corporativismo sindical. En esa escuela conoció a Caetano H. G., un joven que había estudiado en la Universidad Patricio Lumumba de la URSS, con quien estableció amistad y, después, una relación afectiva. Hacia 1968, Caetano invitó a Hermila a una organización armada, pero sus actividades se concentraron en el estudio político; en algún momento de 1969, Caetano y Hermila contrajeron matrimonio.

En febrero de 1970 fue parte del tercer grupo de militantes del MAR que viajó a Corea del Norte para recibir entrenamiento miliar. En este mismo grupo estuvo Flora. Durante el entrenamiento, Hermila destacó por sus habilidades de estrategia militar y uso de armas. A su regreso a México, a mediados de 1970, se integró a la Sección de expropiaciones, pero no participó en ninguna acción; de acuerdo con las entrevistas, Caetano –ya en este momento esposo de Hermila– fue desplazado de la organización por diferencias en el grupo dirigente, lo que conllevó que ella también fuera aislada. Fue detenida en la primera cadena de detenciones contra militantes del MAR en febrero de 1971 junto con Caetano y otras 17 personas. En la cárcel, Hermila y Caetano tuvieron a su primera hija. Permaneció en la cárcel hasta 1977, año en que fue amnistiada.

Camilo.

Estudió la primaria en tres diferentes pueblos porque las escuelas más cercanas al rancho donde vivía no eran de organización completa. Creció con sus padres y un hermano mayor en un rancho alejado de las pocas ciudades de Durango. Estudió la secundaria y el nivel de normal en la normal rural de Aguilera, Dgo., entre 1963 y 1969. Como estudiante, fue parte de la Sociedad de Alumnos, tuvo cargos de representación nacional ante la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México y militó en la Juventud Comunista; participó en una invasión de tierras en el norte de Durango en febrero de 1969 y fue detenido por unos días junto con otros estudiantes y campesinos. En septiembre de 1969 ingresó al servicio magisterial en un pueblo de la sierra de Durango, un año después consiguió cambio a un municipio mejor comunicado en el mismo estado. A finales de 1971 fue invitado a un grupo armado por Leonardo, un compañero normalista rural y también militante de la Juventud Comunista. Inmediatamente después viajó a Guadalajara y se dedicó de tiempo completo a la militancia. Camilo nunca conoció con exactitud cuál fue el primer grupo al que perteneció, pero lo destaca porque en él participaron varios normalistas rurales con los que él convivió mientras era estudiante, como Lucas, Leonardo y Paola, estos últimos dos eran pareja. En este grupo armado, ahora reconocido como una célula del Grupo N (Los Guajiros), Camilo participó en varias acciones político-militares, particularmente, en expropiaciones bancarias.

En los primeros meses de 1973, la célula del Grupo N se dividió para integrarse a dos diferentes organizaciones. Una sección, dirigida por Lucas, pasó a las Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo, fundadas en marzo; la otra sección, en donde estaban Camilo, Leonardo y Paola, pasó a la Liga Comunista 23 de Septiembre, fundada en el mismo mes. En el umbral de su paso a la Liga, en los primeros meses de 1973, pidió su reingreso al servicio magisterial junto con Leonardo con el objetivo de hacer trabajo político de base para la organización; hay registro oficial del reingreso de Leonardo al servicio docente, aunque finalmente –recuerda Camilo– no regresaron a las aulas porque en la nueva organización les fueron asignadas otras tareas. Como militante de la Liga, Camilo asistió a varias reuniones nacionales durante 1973; sin una fecha precisa, en la segunda mitad de 1973, Camilo fue asignado a dirigir la brigada de Durango, cosa que hizo entre finales de 1973 y febrero de 1974.

Fue detenido en febrero de 1974 como resultado de las investigaciones que la DFS y la policía judicial de Durango realizaron luego de que un policía fuera herido en un enfrentamiento con dos militantes de la brigada de Durango. Camilo fue detenido en Torreón, interrogado en Durango y trasladado a la Ciudad de México para continuar con los interrogatorios y la organización de sus declaraciones. Permaneció en la cárcel de Durango únicamente unos meses y fue puesto en libertad.

Después de su liberación, Camilo pasó una temporada en casa de su madre, en el rancho donde había crecido. Ahí recibió ocasionalmente a excompañeros de la Liga, pero él no se reintegró a la organización. Volvió a ingresar al servicio magisterial y participó en la lucha por la democratización del sindicato magisterial de finales de los años setenta.

Rodrigo.

Estudió la primaria en varias escuelas. Inició en el pueblo de Zacatecas en donde nació y terminó en Ciudad Juárez, Chih., ciudad a donde migró junto con sus hermanos. Ingresó a la normal rural de Santa Teresa, Coah., en 1964, y ese mismo año pidió su transferencia a la normal rural de Aguilera, Dgo. En esta última escuela cursó los estudios de secundaria y normal, egresó en junio de 1971. Ocupó cargos en la Sociedad de alumnos y cumplió comisiones en movimientos estudiantiles. No fue militante de ninguna

agrupación partidista mientras fue estudiante, pero trató a varios militantes de la Juventud Comunista, entre los que destaca a Leonardo.

Inició su servicio magisterial en septiembre de 1971, en un pueblo del norte de Durango. Ahí fue a visitarlo Quirino P. Q., un conocido líder campesino de la región, y lo reclutó para la Liga Comunista 23 de Septiembre a él y otros profesores de primaria. De acuerdo con Rodrigo, la brigada estuvo conformada principalmente por profesores de primaria y sus actividades fueron repartir el periódico *Madera*, reuniones de discusión político-ideológica y entrenamiento militar. En junio de 1974 elementos de la 10ª Zona Militar detuvieron a dos de sus compañeros de brigada mientras estaban dando clases; Rodrigo escapó antes de que lo localizaran. Estos dos maestros fueron puestos en libertad pocos días después. No está claro en qué momento Rodrigo se desconectó de la LC23S; debido a que nunca dejó su profesión magisterial y siempre participó en el movimiento por la democratización del sindicato, su militancia en la Liga se disuelve en el relato.

Gabino.³⁷

Estudió los seis grados de primaria en un pueblo de Guanajuato donde también vivían sus padres y hermanos. En 1966 ingresó a la normal rural de Roque, Guanajuato, para estudiar la secundaria y la normal. En Roque, Gabino se unió a la Juventud Comunista y fue parte de la sociedad de alumnos; en febrero de 1968 participó en la Marcha por la Ruta de la Libertad, organizada por la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED), que fue detenida por el ejército. En septiembre de 1969, cuando estaba por empezar el nivel de profesional de los estudios para profesor, la reforma del sistema de normales rurales de la SEP cerró el plantel de Roque y la beca de estudios de Gabino fue trasladada a la normal rural de Atequiza, Jalisco. Gabino suspendió sus estudios de profesor cerca de 1971 o 1972 –no puede precisar la fecha–, porque fue reclutado para participar en una organización armada cuyo nombre él desconocía, pero se trata de una célula del Grupo N (Los Guajiros), en donde también militaron Lucas –compañero de la normal rural de Roque–, Leonardo y Camilo –a quienes nunca conoció–. Gabino permaneció en Guanajuato, trabajó en petroquímica y sus tareas para la organización

³⁷ Los relatos de vida de Gabino, Víctor, Rafael y Manuel están editados y compilados en Villanueva y García Aguirre (2019).

fueron el estudio político y analizar cuáles compañeros obreros eran potencialmente reclutables. En 1973 se trasladó a Guadalajara para dedicarse de tiempo completo a la organización cuyo nombre conoció entonces: Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo (FRAP). Dentro de las FRAP, Gabino participó en expropiaciones bancarias y dos secuestros políticos de relevancia nacional: el cónsul norteamericano Terrance George Leonhardy (mayo de 1973) y Guadalupe Zuno Hernández (agosto de 1974). Fue detenido en septiembre de 1974 como resultado de las investigaciones derivadas del secuestro de Zuno Hernández; permaneció recluido en el penal de Oblatos, Jalisco, entre 1974 y 1977. En 1977 lo trasladaron al penal de Santa Martha, Ciudad de México. Después de dos años en Santa Martha, regresó a Jalisco, al penal de Puente Grande y ahí estuvo dos años más, hasta que fue amnistiado.

Después de salir de la cárcel, consiguió trabajo en oficios diferentes y finalmente, obtuvo trabajo en el sistema de educación pública, como prefecto de secundaria.

Víctor.

Estudió la primaria en un internado en la ciudad de Guanajuato porque sus padres no podían pagar su educación, pero su padre quería que los hijos hombres mayores estudiaran. En 1966 ingresó a la normal rural de Roque, Gto., para estudiar la secundaria y la normal; en septiembre de 1969, como Gabino, tuvo que continuar sus estudios en la normal rural de Atequiza. Aquí trabajó en la reorganización de la FECSM, que había sido suprimida por las autoridades educativas durante la reforma de 1969; asimismo, tuvo cargos en la sociedad de alumnos. En el primer semestre de 1973, cuando cursaba el cuarto y último año de normal, Lucas –un compañero de Roque– lo contactó a él y otros estudiantes de Atequiza y los invitó a las FRAP. Durante el tiempo que le quedaba de normalista, su participación en las FRAP se restringió a estudios políticos y entrenamiento militar.

Víctor egresó de Atequiza en junio de 1973 y en septiembre inició su servicio magisterial en un pueblo de Jalisco. En las FRAP, por instrucciones de Lucas, participó en varias expropiaciones bancarias en Guadalajara. Por cuenta propia, Víctor procuró formar bases de apoyo para la organización en un pueblo de Durango y otro de Jalisco.

Hacia finales del año escolar 1973-74, Víctor dejó de presentarse a la escuela primaria en donde trabajaba para dedicarse de tiempo completo a la organización.

En agosto de 1974 Víctor participó en el secuestro político de Guadalupe Zuno Hernández y, a raíz de esta acción, fue detenido un mes después junto con la mayoría de los compañeros de organización con quienes había convivido. Fue recluido en el penal de Oblatos, Jalisco, ahí permaneció cerca de cinco años y en 1979 fue trasladado al penal federal de Puente Grande en el mismo estado, donde estuvo sólo un par de meses. Recibió amnistía en junio de 1979.

Intentó regresar al servicio magisterial en Jalisco y Guanajuato, pero no consiguió plaza. Las dificultades para conseguir trabajo y el miedo a estar bajo vigilancia y a la merced de la represión del Estado, lo llevaron a migrar ilegalmente a Estados Unidos, donde hizo su vida. Hoy, Víctor se reconoce como exiliado político.

Manuel.

Estudió los primeros grados de primaria en el pueblo de Guanajuato donde vivían sus padres, el mismo donde vivía Gabino. Luego lo enviaron al mismo internado donde estudió Víctor, permaneció un par de años y regresó al pueblo. A diferencia de Víctor, a Manuel lo internaron para disciplinarlo. Manuel hizo el examen para ingresar a la normal rural de Roque, pero no fue admitido; por lo tanto, estudió la secundaria en el mismo pueblo. Entró a una escuela sub-profesional en Salamanca y estudió para técnico instrumentista. Sin una fecha precisa, Gabino invitó a Manuel para que entrara a lucha armada, y este aceptó. Las primeras actividades de Manuel en el grupo fueron estudio político y asistir a reuniones en una ciudad de Guanajuato; después se trasladó a Guadalajara para dedicarse de tiempo completo a los trabajos de la organización. Le fue asignada la tarea de colaborar en la imprenta. La imprenta estaba a cargo de Catalina, una militante de las FRAP que venía de Chihuahua y con quien estableció una relación afectiva; Manuel fue su ayudante. Además, Manuel participó en varias expropiaciones bancarias y en el secuestro político de Zuno Hernández. Junto con Gabino y Víctor fue detenido en septiembre de 1974. Compartió la misma trayectoria carcelaria que Víctor: cinco años en el penal de Oblatos y un par de meses en Puente Grande, de donde salió amnistiado. Mientras estaba preso en Oblatos, Catalina se embarazó y tuvieron su primer

hijo. Cuando salió de la cárcel, consiguió trabajo en la Secretaría de la Reforma Agraria en el estado de Guanajuato.

Rafael.

Estudió la primaria en el pueblo donde vivía con sus padres. Ingresó a la normal rural de Roque, Gto., en 1966, fue compañero de generación de Gabino y Víctor, y siguió la trayectoria de estos: en 1969 fue trasladado a Atequiza para continuar sus estudios para profesor; en Atequiza participó en la reorganización de las agrupaciones estudiantiles de las normales rurales. Lucas, excompañero de Roque, los invitó a él y a Víctor para unirse a las FRAP. Al terminar su educación normal, en septiembre de 1973 entró al servicio magisterial en un pueblo de Jalisco; mientras era profesor, participó en un par de expropiaciones bancarias y prácticas militares, pero a diferencia de Víctor, continuó como maestro. Participó en el operativo del secuestro político de Zuno Hernández en agosto de 1974 y fue detenido un mes después, cerca de la escuela primaria donde daba clases. Fue recluido en el penal de Oblatos, Jal., ahí estuvo cinco años, luego lo trasladaron a Puente Grande y un par de meses después recibió la amnistía.

Cuando salió de la cárcel consiguió su primer trabajo en la Secretaría de Recursos Hidráulicos en Michoacán; poco tiempo después reingresó al servicio magisterial.

Miguel.

Estudió la primaria en un internado de la ciudad de Durango porque su madre, viuda, no tenía recursos para financiar su educación. En septiembre de 1969 ingresó a la secundaria técnica agropecuaria de Santa Teresa, Coahuila; esta secundaria fue desincorporada del sistema de normales rurales el año en el que Miguel inició sus estudios. En 1972 pasó a la normal rural de Aguilera, Durango. En la normal, ocupó varios cargos en la sociedad de alumnos y participó en reuniones nacionales para reorganizar la FECSM y el movimiento estudiantil de normales rurales. No perteneció a ninguna organización partidaria ni político-militar. En la normal, mientras era dirigente de la sociedad de alumnos, tuvo discusiones con los militantes de la Liga Comunista 23 de Septiembre, a su vez compañeros de clase o escuela. Pero también asistió a reuniones en la ciudad de

Durango en donde se discutieron textos que hablaban de lucha armada y en donde se reunían militantes de las FRAP.

Egresó de la normal rural en junio de 1976 y en septiembre de ese año inició su servicio magisterial en la sierra de Durango.

Lorenzo.

Estudió los tres primeros grados de primaria en el pueblo donde vivía su abuela; los restantes grados los cursó en el internado de la ciudad de Durango donde estudió Miguel. Ingresó a la secundaria técnica agropecuaria de Santa Teresa, Coah., en septiembre de 1970; en 1973 pasó a la normal rural de Aguilera, Dgo. Ocupó diferentes cargos en la sociedad de alumnos de su normal y fue comisionado por la FECSM para permanecer en la normal rural por cooperación de Amilcingo, Mor., para colaborar con las estudiantes, padres de familia y el pueblo para mantener la escuela abierta y conseguir el reconocimiento oficial de la SEP. En 1976 durante un movimiento nacional de normalistas rurales, él y los compañeros con los que había hecho pintas de protesta en el pueblo más cercano a Aguilera, fueron perseguidos por la policía y cayeron a un barranco; Lorenzo fue hospitalizado y tuvo heridas graves.

No perteneció a partidos políticos ni organizaciones político-militares, pero no recuerda haber despreciado esta posibilidad ni haberse enfrentado con los que sí militaban. En nuestros encuentros apuntó que nunca lo invitaron a militar.

Organización del trabajo

Esta obra está compuesta de seis capítulos. En el primer capítulo, inicio con una discusión sobre las subjetividades que habilitan la militancia armada a través de un análisis acotado de la trayectoria de Susana, estudiante de la normal rural de Saucillo a finales de los setenta y principios de los ochenta. El objetivo es problematizar la noción de que en un contexto en el que existen las organizaciones político-militares, las experiencias de represión conducen inevitablemente a la radicalización política. De manera más acotada, me propongo problematizar por qué Susana no radicalizó su postura política y sus compromisos cuando estuvo situada en una posición semejante a la de otros normalistas rurales de su generación y precedentes que, ante la represión del movimiento estudiantil,

fortalecieron sus vínculos con una organización político militar o iniciaron una militancia de tiempo completo. En este capítulo, el relato de Susana conduce la trama, pero en ella están tejidas experiencias colectivas del normalismo rural a finales de los setenta y un grupo de estudiantes de la normal rural de El Quinto, Sonora.

En el segundo capítulo desmenuzo las narraciones de los y las entrevistadas que establecieron un vínculo con una organización o la idea de movimiento armado. Particularmente, me dedico a estudiar el momento en que los y las entrevistadas *deciden* vincularse. Este vínculo funge como unos lentes a través de los cuales conversamos de su vida en general: su infancia, su escolarización, su familia, los espacios, relaciones y actividades juveniles. Así pues, a pesar de que mi trabajo es un análisis de un proceso de subjetivación a lo largo de un periodo de la vida de los entrevistados y, por lo tanto, sigo líneas cronológicas, también busco mostrar que los relatos fueron construidos en una posición situada. En mi trabajo planteo que la subjetivación de la infancia propiciada por espacios escolares y la expansión de impresos infantiles, incentivó un sentimiento de doble filo “distinción” y “responsabilidad”; en diferentes espacios de pares, los entrevistados dan cuenta de prácticas en las que cuestionaron las jerarquías establecidas: leer en voz alta para todos sus compañeros, ayudar en las tareas escolares, proteger a los más pequeños de las novatadas de los grandes, les permitieron crear otros órdenes sociales. En la juventud, intervinieron un mundo donde las nociones de revolución y cambio eran cotidianas, bien fuera en textos teóricos o en noticias de revoluciones y movimientos de liberación. Estas nociones no impactaron a los entrevistados *desde fuera*, sino que pudieron llenarse de sentido gracias a las subjetividades que coincidían en nombrar la desigualdad y la diferencia. Las tradiciones de lucha y organización que encontraron en las normales y en el magisterio también se llenaban de sentido con una visión del mundo que se había formado a lo largo de su vida.

Cuando los entrevistados fueron invitados a participar en una organización político-militar y decidieron ingresar, esa *decisión* es en realidad resultado de la convergencia de una estructura de disposiciones subjetivas y momentos de expansión y reclutamiento de las organizaciones. La militancia –en el caso de quienes militaron– fue un resultado dialógico entre la subjetividad y la estructura organizativa.

Después de discutir los relatos explicativos de la militancia, entro a estudiar los procesos de subjetivación cronológicamente: a partir de la infancia y la familia hasta llegar al momento en que establecen el vínculo con las organizaciones político-militares, pero ahora visto desde el entramado social. En el tercer capítulo, busco comprender las subjetividades delineadas en la infancia en espacios de socialización en la familia, las tradiciones políticas y sociales de su comunidad inmediata, espacios escolares y relaciones con sus pares. La lectura, los concursos escolares, la recitación de poesía fueron prácticas comunes a través de las que los entrevistados aprendieron que su voz debía ser escuchada en el espacio público. Asimismo, estas actividades contribuyeron para que caracterizaran al mundo a partir de las desigualdades y las diferencias: si ellos destacaban o hablaban en público, era porque había pares que no lo hacían. Para algunos entrevistados, los deportes fueron el terreno en donde construyeron una idea de sí mismos y el lugar que ocupaban en el mundo. Otros entrevistados destacan que las tradiciones políticas y sociales de sus familias y sus pueblos les permitieron hacerse preguntas sobre el mundo y les dieron algunos asideros para entender el orden social y diagnosticarlo como injusto.

El cuarto capítulo inicia con una problematización de cómo los entrevistados continuaron su escolarización después de la primaria. Seguir estudiando fue posible por las disposiciones formadas en la escuela y la familia. Algunos destacan que continuar su educación no fue una elección, sino el único camino posible a seguir; otros relatan las faenas que emprendieron para continuar y, con esto, pareciera que se trata de una decisión. Los caminos previos, la disposición de su familia y, especialmente, la certeza interna de que no debían quedarse sin estudiar, los habilitó para ingresar a la educación secundaria y la normal. En estos nuevos espacios, las y los entrevistados vivieron transformaciones subjetivas sustantivas: la experiencia de distinción vivida durante la primaria, comenzó a ser problematizada a partir de nociones de desigualdad e injusticia social. Este capítulo está especialmente dedicado a analizar el proceso de subjetivación en los espacios y tiempos cotidianos de sus secundarias y normales rurales. Muestro que, por ejemplo, en los relatos de algunos entrevistados, la actividad política es un terreno autónomo; mientras que si entramos a estudiar la vida dentro de las normales rurales a través de los archivos escolares, encontramos que las sociedades de alumnos enmarcaban dentro de identidades políticas las actividades deportivas, los festivales culturales, las graduaciones, los bailes y

las jornadas nacionales. Desde los archivos escolares y en las entrevistas a profundidad, identifiqué que algunas disposiciones espaciales de los internados, que también organizaban los cuerpos de los estudiantes y algunas dinámicas de relación entre ellos, y algunas dinámicas entre pares que forman parte de la cultura escolar que la y los entrevistados reproducen, reinterpretan y debaten.

Las trayectorias de politización durante la vida estudiantil es el objeto de estudio del quinto capítulo. En primer lugar, hago un recuento analítico de las estructuras de organización política estudiantil y partidaria que se desplegaban en las normales rurales en los años sesenta-setenta; en seguida, entro a desmenuzar un elemento poco estudiado en los procesos de politización y radicalización de las y los normalistas rurales: las prácticas escolares y de cultura política estudiantil que les permitieron tomar la palabra en espacios públicos. En este mismo capítulo problematizo la convencional relación de causalidad entre represión-radicalización e introduzco cómo la lucha armada se colocó en el centro de sus discusiones políticas aun antes de decantarse por ella.

El sexto capítulo es diferente a los anteriores ya que en él privilegio las redes de relaciones sociales para comprender cómo, en una coyuntura X, convergieron las historias de las organizaciones político-militares y los procesos de subjetivación de las y los entrevistados. El argumento general es que la militancia de las entrevistadas y entrevistados fue habilitada por la convergencia con las estrategias de las organizaciones político-militares y, por esta razón, es necesario dar cuenta del estado general de la agrupación para comprender por qué la militancia inició en el año-mes correspondiente a cada sujeto. Esto supone, en consecuencia, que la militancia no fue espontánea ni resultado de una fórmula sociológica mágica del tipo represión, luego radicalización. En su lugar, sugiero que militar despuntó en el horizonte de expectativas viables en momentos específicos porque las subjetividades – que son siempre movimiento y proceso– sedimentaron en proyectos políticos compartidos entre generaciones de los sesenta y setenta.

Capítulo 1. Susana en 1980: la represión extingue la actividad política

En el transcurso de mi investigación doctoral, compartí con Susana –una mujer que estudió en la Normal Rural de Saucillo, Chihuahua entre 1977 y 1980– los números 53, 54 y 55 del periódico *Madera*, editado por la Liga Comunista 23 de Septiembre (Liga, LC23S) – organización político-militar fundada en marzo de 1973.¹ Estos números contenían artículos de análisis político sobre el movimiento estudiantil de normalistas rurales que tuvo lugar en septiembre-octubre de 1980.²

En este capítulo, a través de la narrativa de Susana, el periódico *Madera* y documentos de la Dirección Federal de Seguridad, abriré una pregunta que circulará a lo largo de mi trabajo: ¿por qué algunos normalistas rurales colaboraron o militaron en una organización político militar? ¿Cuáles son las bases sociales y subjetivas que habilitan tal camino político? Como ya he dicho en la introducción, en esta investigación no me adentraré en el periodo de colaboración o militancia y, en consecuencia, no analizaré el significado de estas, sino que me restringiré a estudiar su trayectoria de vida desde la infancia hasta el momento en que inician la colaboración, y los relatos que sobre esta elaboraron en el presente.

Iniciaré con la narrativa de Susana, quien desde su primer semestre en la normal rural de Saucillo militó en el Partido Comunista de México (PCM), y fue expulsada en los últimos días de octubre de 1980 en represalia por su papel como dirigente en un movimiento de huelga nacional de las normales rurales. Después de su expulsión, Susana rompió vínculos con el movimiento estudiantil y también relajó su militancia en el PCM, organización que además estaba en vías de transformarse en Partido Socialista Unificado de México (PSUM).³

¹ *Madera* era editado por el Comité de Redacción de la organización político-militar Liga Comunista 23 de Septiembre desde 1974; a lo largo de seis años, el Comité de Redacción había sido reorganizado en múltiples ocasiones debido a la sistemática represión, el desarrollo de la organización y las divisiones internas. Para 1980 estaba dirigido por un exprofesor egresado de la normal rural de Aguilera a quien me referiré más adelante como Luis Antonio, quien fue muerto el 22 de enero de 1981 en un enfrentamiento con agentes de la Dirección de Investigación para la Prevención de la Delincuencia (DIPD), una de las instituciones entramadas en la contrainsurgencia, dentro de Ciudad Universitaria en donde repartía ejemplares del mismo periódico (Glockner, 2019: 560).

² *Madera. Órgano central de la Liga Comunista 23 de Septiembre*. 53, septiembre 1980. Recuperado de http://movimientosarmados.colmex.mx/files/docs/madera/PeriodicoMadera_No53.pdf. *Madera. Órgano central de la Liga Comunista 23 de Septiembre*. 54, octubre 1980. Recuperado de http://movimientosarmados.colmex.mx/files/docs/madera/PeriodicoMadera_No54.pdf. *Madera. Órgano central de la Liga Comunista 23 de Septiembre*. 55, noviembre 1980. Recuperado de http://movimientosarmados.colmex.mx/files/docs/madera/PeriodicoMadera_No55.pdf

³ “El Partido Socialista Unificado de México (PSUM) se fundó en noviembre de 1981, mediante la fusión de cinco tendencias y partidos políticos: Partido Comunista Mexicano, Partido Socialista Revolucionario,

Ella interpretó la intervención del ejército para romper la huelga, el amedrentamiento de las autoridades educativas y la expulsión, como una derrota de una magnitud tal que, durante un periodo de tiempo, fue imposible retomar su actividad política.

Como mostraré en los siguientes capítulos, varios entrevistados (Flora, Gabino, Víctor, Camilo, Georgina, Greta) y el testimonio publicado de otro normalista rural (López de la Torre, 2001), entrelazan la resolución de sumarse a un grupo armado con experiencias de represión. Flora, Georgina y López de la Torre, aceptaron la invitación para entrar al Movimiento de Acción Revolucionaria (MAR) después de haber sido expulsados de sus respectivos planteles, en 1969.

La experiencia de Susana es similar a la de varios entrevistados y otros sujetos cuyas trayectorias vitales he reconstruido a través de documentos de archivo de la DFS, las normales rurales y la polivocidad (Bacci, 2015) de los testimonios que he registrado y los publicados. Susana es hija de un minero (después gambusino) y una mujer que desempeñaba diferentes trabajos de cuidado dentro y fuera de su hogar para sostener a la familia, fue la tercera hija y la primera en concluir la primaria. Desde el segundo grado imaginaba ser maestra y juntaba a los niños de su barrio para darles clases. Obtuvo una beca para estudiar la secundaria después de ganar un concurso de aprovechamiento escolar en sexto de primaria y conocer al presidente de la República, Luis Echeverría. En 1977 concursó para ingresar a la normal rural de Saucillo, y en los primeros meses como normalista ingresó al Partido Comunista de México, pese a que la agrupación estudiantil nacional de los normalistas rurales sancionaba con expulsión toda militancia en un partido político. Susana participó y estuvo al frente de múltiples acciones directas (tomas de autobuses, carreteras y edificios federales, recolección de fondos) para conseguir el cumplimiento de pliegos petitorios y en solidaridad con movimientos de obreros y mineros, ocupó diferentes carteras en la sociedad de alumnas y fue secretaria general en tercer grado (1979-1980).

La interpretación de Susana de la represión, no obstante, divergió de la que hicieron algunos de las entrevistadas y entrevistados y algunos estudiantes contemporáneos que, como ella, fueron expulsados en octubre-noviembre de 1980. Con bases sociales similares y subjetividades que parecen semejantes a primera vista, los sujetos toman caminos opuestos.

Movimiento de Acción y Unidad Socialista, Partido del Pueblo Mexicano y Movimiento de Acción Popular (Carr, 2000: 284-294).

¿Por qué? A través de la narración de Susana y el análisis del movimiento estudiantil de septiembre-octubre de 1980, mi objetivo en este capítulo es problematizar la noción de que los normalistas rurales tuvieron una predisposición a sumarse a la lucha armada. La experiencia de los normalistas rurales efectivamente podía habilitar una militancia de este tipo, pero esto está lejos de ser una norma. La historia de las normales rurales en conjunto, la trayectoria de activismo estudiantil y formación política durante la normal rural de una persona, son elementos sustantivos pero insuficientes para comprender la radicalización política. Es necesario, en cambio, atender a los procesos de subjetivación de género, a los entramados sociales en que los normalistas rurales vivían y las redes sociales que habilitaban o inhibían ciertas filiaciones políticas. Es también importante comprender en qué momentos las organizaciones político-militares reconocieron a los normalistas rurales como un grupo predisposto para la militancia armada y qué tipo de trabajo buscaban de ellos.

Organicé este capítulo en dos apartados; en primer lugar, analizaré el movimiento de los normalistas rurales de septiembre-octubre de 1980 y el interés que la Liga tuvo en el movimiento y estos estudiantes. En segundo lugar, estudiaré de cerca la narrativa de Susana sobre la huelga y el desenlace que esta tuvo para ella y la contrastaré con el que tuvo para un grupo de estudiantes del plantel de El Quinto, Sonora.

Normalistas rurales en huelga nacional

A lo largo de los números 1-41 (1974-1977), Madera incluyó solo un artículo en donde las movilizaciones de los normalistas eran el centro de análisis;⁴ pero a partir de 1978 multiplicó las referencias a los maestros, los normalistas en general y, a partir del número 41 (junio de 1979), Madera abrió una etapa en la que las acciones de estos estudiantes —específicamente las “jornadas de agitación y combate” de quienes estudiaban en el plantel de El Quinto, Sonora— son ponderadas como un ejemplo de lucha y organización revolucionaria.⁵ Los

⁴ “Carta de la dirección nacional de la Liga Comunista 23 de Septiembre a los estudiantes proletarios de las normales rurales”. *Madera. Periódico Clandestino*, 9, febrero 1975. Recuperado de http://movimientosarmados.colmex.mx/files/docs/madera/PeriodicoMadera_No09.pdf. En el periodo 1974-1977 los análisis publicados en Madera pusieron su atención centralmente en grupos de campesinos, grupos de trabajadores industriales de diferentes ramos y estudiantes universitarios.

⁵ “Los estudiantes de la normal rural de ‘El Quinto’, Son., se movilizan en solidaridad revolucionaria”. *Madera. Periódico clandestino*, 41, junio 1979. Recuperado de http://movimientosarmados.colmex.mx/files/docs/madera/PeriodicoMadera_No41.pdf. El artículo fue firmado por la Brigada Revolucionaria “Luis Miguel Corral García”; de acuerdo con los datos que la FEMOSPP incluyó

artículos publicados en septiembre-noviembre de 1980 expanden estas valoraciones hacia el conjunto de normalistas rurales e introducen referencias concretas a otros planteles y discusiones nacionales, lo cual es un indicio de que militantes de la Liga tenían acceso a información detallada del movimiento. Es decir, en la etapa final de su vida, la Liga estaba presente en las normales rurales y tenía militantes que conocían a profundidad la organización de estos estudiantes.⁶

De acuerdo con *Madera*, la movilización de los normalistas rurales al inicio del año escolar 1980-81 tuvo un ascenso extraordinario y rápido. Durante las vacaciones de verano en julio-agosto, un grupo de estudiantes de diferentes planteles acordaron preparar movilizaciones nacionales para exigir la expansión de la matrícula escolar (admisión de más aspirantes), solidarizarse con luchas campesinas, obreras y magisteriales, y demandar la apertura de un nuevo plantel en Monclova, Coahuila, donde había un grupo de trabajadores metalúrgicos que luchaban por la democratización del sindicato.⁷

En el inicio del año escolar 1980-1981 (primeros días de septiembre) pararon clases intermitentemente y a finales del mes entraron a la huelga general. Ahora con todo el tiempo dedicado a la movilización, los normalistas rurales viajaron a Monclova para encontrarse con los metalúrgicos, también se desplazaron a la capital del país, ahí estuvieron en un campamento de familias que demandaban acceso a la vivienda (Campamento Dos de Octubre) y tomaron el edificio de la SEP ubicado en Balderas, de donde fueron desalojados

en su informe (2006) sobre un militante de la Liga detenido-desaparecido en 1981, esta brigada operaba en Sonora.

⁶ De acuerdo con Gamiño (2008), la Liga fue “exterminada política y militarmente durante los años de 1977-1979”. Este autor utiliza la relación entre expropiaciones y secuestros políticos efectuados por la organización (estrategia militar), el total de “detenciones y bajas” de militantes y el número de expedientes producidos por la Dirección Federal de Seguridad para organizar la vida de Liga en cuatro etapas: consolidación, rectificación, fragmentación y exterminio. La última etapa estuvo caracterizada por una modificación en la estrategia que siguió el Estado mexicano en el combate contra la Liga que privilegió el arrasamiento de casas de seguridad en lugar del exterminio selectivo. Asimismo, las acciones militares de la organización decrecieron y “no hubo condiciones para ajustes y rectificaciones”.

⁷ Los obreros de Altos Hornos de México, S. A., siderúrgica situada en Monclova, Coahuila, conformaban la sección sindical más grande del Sindicato de Trabajadores Mineros Metalúrgicos y Similares de la República Mexicana y protagonizaron movimientos obreros de nodal importancia en la historia de las luchas por la democratización de los sindicatos y el mejoramiento de contratos colectivos para los trabajadores. Véase Trejo (1990: 161-185) y Necochea y Pensado (2015). A través de *Madera*, la Liga Comunista 23 de Septiembre dedicó especial atención al desarrollo de la lucha obrera en Monclova en 1979-1980, en los números 41, 42, 44, 47, 48, 49, 50, 51 y 56.

por granaderos.⁸ El número 54 de *Madera* incluyó una fotografía de la manifestación que las normalistas de Saucillo realizaron en la capital de Chihuahua junto con sus compañeros del plantel de Aguilera (Durango). Esta fotografía representa a los estudiantes alegres en el momento que bajaban de los autobuses (*Imagen 1*). No obstante, en un artículo de “Última hora”, el mismo número de *Madera* actualizó la situación de las normales: el gobierno había desatado una “furiosa represión sobre el movimiento” y la SEP había expulsado a decenas de normalistas con el objetivo de “descabezar” el movimiento y “aniquilar las organizaciones que la base normalista ha venido impulsando”. En Saucillo, dice este artículo, “después de que había amenazado con expulsar a cincuenta estudiantes, la SEP ha expulsado a cuatro”.⁹ *Madera* no la nombra, pero entre las expulsadas, estaba Susana.

Las movilizaciones de los normalistas rurales fueron vigiladas por diferentes instituciones del Estado mexicano, en primer lugar, por la SEP, institución de la que dependían y a la que los estudiantes interpelaban directamente en sus demandas. Por otro lado, estaban los agentes de la Dirección Federal de Seguridad (DFS), institución de vigilancia y seguridad interior que fue clave en las estrategias de contrainsurgencia durante los años setenta; estos agentes reportaron el estado general de los planteles y las acciones de los normalistas rurales con regularidad y en algunos días emitieron más de un reporte diario sobre el mismo plantel. Especialmente reportaron las acciones que los estudiantes efectuaron en espacios públicos como marchas, tomas de autobuses comerciales de pasajeros, desplazamientos por carretera, mítines, reuniones de dirigencias, y las reuniones que sostenían con funcionarios de la SEP para negociar sus demandas.¹⁰ La reunión con los

⁸ “Normales rurales una lucha ejemplar”. *Madera. Órgano central de la Liga Comunista 23 de Septiembre*. 54, octubre 1980. Recuperado de

http://movimientosarmados.colmex.mx/files/docs/madera/PeriodicoMadera_No54.pdf.

⁹ “Última hora. Represión en las normales rurales”. *Madera. Órgano central de la Liga Comunista 23 de Septiembre*. 54, octubre 1980. Recuperado de

http://movimientosarmados.colmex.mx/files/docs/madera/PeriodicoMadera_No54.pdf

¹⁰ La DFS vigiló de cerca el movimiento de normalistas rurales de septiembre-octubre de 1980 y produjo al menos 941 fojas, incluidas en los legajos 22 al 25 de la versión pública “Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México”, producida por el Archivo General de la Nación (AGN) y el Centro de Investigación y Seguridad Nacional (Cisen) en 2007. La cantidad de fojas es un indicio de que este movimiento fue vigilado muy cercanamente si lo comparamos con los reportes que se refieren a movilizaciones entre 1965-1984, incluidos en la VP-FECMSM. El movimiento que produjo mayor número de reportes fue el de 1969, con un total de 1268 fojas entre el 29 de julio y el 12 de septiembre; a continuación están las 1053 fojas de reportes datados entre el 10 de septiembre y el 10 de noviembre de 1982 y finalmente las 941 fojas referentes al movimiento de 1980. La cantidad de fojas en las que los agentes dieron cuenta de las acciones de los normalistas rurales es únicamente un indicio de la vigilancia y represión contra cada uno de estos movimientos.

metalúrgicos en Monclova fue una de las actividades vigiladas de cerca. De acuerdo con el reporte del 10 de octubre del agente de la DFS, Horacio de Jesús Chavarría, 350 estudiantes de las normales rurales tomaron alimentos con un indeterminado número de miembros de la Sección 288 del Sindicato Nacional de Trabajadores Mineros, Metalúrgicos y Similares de la R.M. Más adelante, el mismo agente especifica que a las diez de la noche, estos estudiantes iniciaron su traslado a la normal rural de Saucillo para reforzar la huelga en dicho plantel. Algunos de los reportes de los agentes de la DFS fueron importantes para conversar con Susana y para construir el relato sobre aquellos meses y, especialmente, discutir por qué la lucha armada no fue un camino político para ella.



MANIFESTACION DESARROLLADA POR NORMALISTAS RURALES EN CHIHUAHUA; ENCONTRANDO UNA AMPLIA SOLIDARIDAD - COMBATIVA POR PARTE DE DIVERSOS SECTORES: LOS OBREROS, LOS CAMPESINOS, LOS ESTUDIANTES Y LOS "COLONOS"

Imagen 1. “Manifestación desarrollada por normalistas rurales en Chihuahua; encontrando una amplia solidaridad combativa por parte de diversos sectores: los obreros, los campesinos, los estudiantes y los ‘colonos’” (Fuente: Madera no. 54).

Susana no recuerda la fecha en que tuvieron el encuentro con los metalúrgicos de Monclova, pero relata detenidamente el sentimiento de tristeza con que vivió aquella excursión. Susana misma era hija de un minero de Chihuahua que había perdido el oído durante el trabajo en la mina y a razón de esto perdió su trabajo. Ella creció en un pueblo minero en donde las actividades de la compañía y el sindicato hacía girar la vida cotidiana; cuando era niña, su madre la enviaba a ella y su hermano a vender donas a las reuniones del sindicato local. Para Susana, los mineros eran cercanos. Pero los mineros que encontró en Monclova eran tristemente desconocidos. “Las casas estaban en penumbras, eran negras”, rememora Susana. Esa imagen la acompañó el resto de su vida y se convirtió en una nueva medida de la pobreza, una medida que era especialmente comprensible a los ojos de una mujer que había crecido entre mineros.

El número 55 de *Madera*, editado en noviembre de 1980, analizó con más detalle las formas de represión de la SEP y volvió a contar las expulsiones: a finales de octubre el ejército se había apostado alrededor de los dos últimos planteles en donde no se habían reiniciado clases (Saucillo y El Quinto), la SEP había amenazado con utilizar información de los expedientes para expulsar definitivamente a los estudiantes, cosa que tenía especial impacto sobre quienes cursaban el cuarto grado y arriesgaban la conclusión de su carrera y finalmente desmovilizó a través de la expulsión de líderes.¹¹ Este artículo detalló este último

¹¹ De acuerdo con los informes de la DFS, la FECSM concluyó la huelga general el 18 de octubre; no obstante, algunos planteles continuaron el paro de labores y reiniciaron clases en diferentes fechas. La normal rural de Aguilera reinició labores el 20 de octubre; Tiripetío y Atequiza el 23 y 24 de octubre, respectivamente; Saucillo, el 30 de octubre y finalmente El Quinto, el 3 de noviembre de 1980. Los reportes de agentes de la DFS disponibles en consulta pública, no obstante, proporcionan un panorama limitado del estado general de cada plantel y del sistema de normales rurales en general, debido a que hay escuelas sobre las que no hay mucha información, pero la existente sugiere que el conflicto continuó más allá del 18 de octubre. Por ejemplo, el 15 de octubre un agente registró que los estudiantes de El Mexe habían “secuestrado” 20 autobuses de pasajeros y los habían llevado al terreno de la escuela y este es el último reporte sobre este plantel; el secuestro de autobuses es un indicio de que los estudiantes tenían fuerza organizativa, por lo que es posible que mantuvieran los paros más allá del 18 de octubre si no hubo intervención del ejército o la policía local, pero con la información que obtuve para esta investigación, es imposible saberlo con certeza. “Secuestro de autobuses por estudiantes de la escuela normal rural del Mexe, Hgo.” Pachuca, Hgo., 15 octubre 1980. VP-FECM, 2008, C. 66, L. 25, f. 123. “Escuelas normales rurales”. México DF, 20 octubre 1980. VP-FECSM, 2008, C. 66, L. 25, f. 148. “Escuelas normales rurales”. México DF, 23 octubre 1980. VP-FECSM, 2008, C. 66, L. 25, f. 196. “Escuelas normales rurales”. México DF, 24 octubre 1980. VP-FECSM, 2008, C. 66, L. 25, f. 205. “Reanudación de clases en la escuela normal rural 'Ricardo Flores Magón' de este municipio”. Saucillo, Chih., 30 octubre 1980. Versión Pública “Normal Rural 'Ricardo Flores Magón' Saucillo, Chihuahua” (VP-Saucillo), f. 74. “Escuelas normales rurales”. México DF, 3 noviembre 1980. VP-FECSM, 2008, C. 66, L. 25, f. 232.

Los agentes de la DFS no reportan el uso de la fuerza pública en el desalojo de los estudiantes y el retorno a clases, documentado por *Madera* y el testimonio de Susana. Asimismo, en pocas ocasiones dan cuenta de las expulsiones de estudiantes y las estrategias de desmovilización implementadas por la SEP y los directores

punto: además de cuatro expulsiones en Saucillo, hubo cerca de veinte en El Quinto, dos en Aguilera, cuatro en Panotla, “otras tantas” en Teteles, cerca de veinte en Tenería y Amilcingo y cuatro en Atequiza. A pesar de la represión, decía el artículo de *Madera*, los normalistas rurales debían reorganizarse y estar listos para unirse al ciclo de movilizaciones obreras que auguraba para enero de 1981 y este llamado le sirvió para titular el artículo: “Normales rurales: reorganizar el movimiento y derrotar la contraofensiva burguesa”.¹² A través de su periódico, la Liga, una organización político-militar, llamaba a los normalistas a impulsar el estudio del marxismo y contribuir a fortalecer “la lucha general de los explotados y oprimidos contra la dominación burguesa y por la implantación del socialismo”.¹³ Con esto, la Liga buscaba ser la brújula política de los estudiantes.

Las saucillenses en el ocaso de la huelga: Susana frente a la expulsión

En septiembre de 1980, Susana iniciaba su cuarto y último año de formación para profesora de primaria y su último periodo como dirigente estudiantil, por el que saldría expulsada dos meses después; el último registro sobre ella en el archivo histórico de la normal rural de Saucillo está datado en la fecha de su cumpleaños 19, en los primeros días de noviembre. Susana no leyó los llamados de *Madera* a mantener la organización y traducir lo que parecía una derrota en una lección política para el futuro. Para ella, la Liga no fue un actor en el movimiento ni después de su expulsión. Al mismo tiempo, mientras que Susana no consideraba la vía armada, algunos estudiantes–dirigentes como ella– de la normal rural de El Quinto pasaron a la clandestinidad y a dedicarse exclusivamente a la Liga después de la expulsión y unos meses después fueron desaparecidos por la Dirección Federal de Seguridad. Uno de los dirigentes que los agentes de la DFS citan en repetidas ocasiones como

escolares. En el caso de El Quinto, no obstante, hay indicios de la represión contra estudiantes: el 25 de septiembre, la SEP “cerró” la escuela, lo cual significaba el desconocimiento de las inscripciones de todos los estudiantes (esta medida fue tomada también para Atequiza y Saucillo); de hecho, cuando la SEP decretaba el “cierre” de una escuela, abría una brecha para seleccionar a los estudiantes que merecían ser reinscritos en el plantel, cuáles trasladados a otro o expulsados definitivamente. Cuando El Quinto reinició clases, el 3 de noviembre, el agente de la DFS reportó que fueron expulsados 18 estudiantes y 11 fueron reinscritos con condicionamientos, además, la dirección del plantel implementó un nuevo reglamento interno que todos los estudiantes debieron aceptar por escrito. “Escuelas normales rurales”. México DF, 24 octubre 1980. VP-FECSM, 2008, C. 66, L. 25, f. 205. “Escuelas normales rurales”. México DF, 3 noviembre 1980. VP-FECSM, 2008, C. 66, L. 25, f. 232.

¹² *Madera. Órgano central de la Liga Comunista 23 de Septiembre*. 55, noviembre 1980. Consultado 10 septiembre 2019. http://movimientosarmados.colmex.mx/files/docs/madera/PeriodicoMadera_No55.pdf

¹³ *Ibid.*

oradores durante el movimiento de septiembre-noviembre, será detenido en mayo de 1981 en la Ciudad de México y nunca será presentado ante autoridades judiciales.¹⁴ Este joven estudiante era parte de la Brigada “Luis Miguel Corral” de la Liga que operaba en Sonora y había sido la responsable de preparar los artículos publicados en *Madera* sobre los normalistas rurales.

A pesar de que los estatutos de la FECSM prohibían la militancia política, Susana fue militante del PCM desde que tenía 16 años; fue invitada a unirse en los meses siguientes a su llegada a la normal rural de Saucillo por una estudiante dos años mayor que ella.¹⁵ Durante su tiempo en la normal, debido a la formación política en la que estaba imbuida y las relaciones sociales que sostenía, aprendió a diferenciarse políticamente de la Liga, la única organización político-militar activa que, según ella supo, tenía presencia en las normales rurales, pero no en Saucillo. Una sola vez leyó *Madera*, cuando asistió a una reunión nacional de normales rurales en el plantel de El Quinto, donde –como he dicho– había militantes de la Liga; en ese mismo viaje aprendió a tener miedo de los miembros de la Liga porque escuchó una amenaza anónima: “esta noche vamos a matar pescados”, que hacía referencia al apodo de los militantes del PCM: los PeCes o pescados. Una amenaza que le resonaba a ella, quien durante aquellos años portaba con orgullo un par de aretes en forma de pescaditos.

A 39 años de distancia y por provocación mía, Susana leyó por primera vez los ejemplares de *Madera* que se referían al movimiento en el que ella participó y por el cual fue expulsada. Cuando terminó la lectura, me envió un mensaje: “La expulsión fue a finales de octubre, ¿cómo pensaban que para noviembre las estudiantes estarían reorganizadas?” Después de 39 años, Susana supo que *Madera* les había otorgado a ella y unas decenas más de normalistas rurales, la posición de “nuevos elementos avanzados”.¹⁶ Ella, que era

¹⁴ “Escuelas normales rurales”. México DF, 25 octubre 1980. VP-FECSM, 2008, C. 66, L. 25, f. 221. “Escuelas normales rurales”. México DF, 3 noviembre 1980. VP-FECSM, 2008, C. 66, L. 25, f. 232.

¹⁵ El Artículo XV de los Estatutos de la FECSM, reformados en el Congreso Nacional Ordinario de 1977, dictaba lo siguiente: “Ningún miembro de la FECSM puede pertenecer a ningún partido político u organización ajena a la misma federación. Tenderá al proceso de depuración de los elementos oportunistas de toda el área que se encuentren aún en nuestra federación, para lograr el avance ascendente de la lucha estudiantil y de las luchas populares”. “V Congreso Nacional Ordinario de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México celebrado durante los días 21 al 27 de noviembre de 1977”. Noviembre 1977. Archivo personal de Susana.

¹⁶ “Normales rurales una lucha ejemplar”. *Madera. Órgano central de la Liga Comunista 23 de Septiembre*. 54, octubre 1980. Recuperado de http://movimientosarmados.colmex.mx/files/docs/madera/PeriodicoMadera_No54.pdf

comunista, había sido celebrada de forma anónima por la Liga, la organización más radicalizada y “enferma” que conocía.

Las movilizaciones de los normalistas rurales de septiembre y octubre de 1980 se han convertido en parte nodal de las memorias de Susana, aunque durante años consiguió –fue un trabajo sobre la memoria– no recordar los detalles de esos meses. Era demasiado doloroso. No hay razón concreta, sólo paulatinamente ha ido hablando más del tema, ha recordado más elementos, se ha reunido con excompañeras para este fin y conoció a un par de rechazadas que se beneficiaron del movimiento que ella encabezó, ha sanado otras heridas en su vida y hoy tiene más disposición y facilidad para narrar aquellos meses. Durante el proceso de rememoraciones de Susana, he podido charlar con ella en diferentes ocasiones y he tomado algunas notas, pero nunca la he entrevistado formalmente porque nuestra cercanía es tanta que sostener una grabadora es impensable.¹⁷ La relación entre su memoria y la lectura de *Madera* me permiten abrir un tema complejo y me servirá después de apoyo para problematizar los relatos de las entrevistadas y entrevistados en los capítulos siguientes.

Llegar a la huelga de septiembre de 1980 había sido un largo camino para las saucillenses, como se les conocía a las estudiantes del plantel de Saucillo. Ellas tenían fama de “moderadas” entre el conjunto de normalistas rurales.¹⁸ Susana explica este adjetivo casi con orgullo: ellas, las que mantenían la dirección de la organización estudiantil en Saucillo, se habían formado en una disciplina del PCM que resumió así: “nadie nos marcaba el paso, nosotras lo marcábamos”. Esta consigna tenía un significado más preciso, además, puesto a contraluz del sistema de internados de normales rurales, un sistema de internados dividido por género: siempre que las saucillenses sostenían que nadie tomaba decisiones por ellas, blandían la consigna de que los hombres de otros planteles no les ordenaban su política ni las estrategias de acción. En consonancia con este sentido de autonomía, en las vacaciones de verano de 1980, las saucillenses no asistieron a la reunión nacional que citó el artículo de *Madera*, y en la que se acordó el pliego petitorio nacional: aumento de ración de alimentos y

¹⁷ Las citas textuales vienen de las notas que he tomado durante las más recientes charlas con ella.

¹⁸ En noviembre de 1979, *Madera* sostuvo que las estudiantes de Saucillo eran controladas por el director de la normal rural: “Fue notorio que nunca se logró incorporar totalmente a las 16 escuelas a la movilización [de septiembre de 1979], y aunque en la mayoría de ellas se arriba a los paros y a la huelga, hubo escuelas como en la de Saucillo, Chih., en la que prácticamente nunca se incorporaron las estudiantas [sic] a la lucha, en gran parte debido al férreo control que la dirección de la escuela impuso sobre ellas”. “La movilización en normales rurales”. *Madera. Órgano central de la Liga Comunista 23 de Septiembre*. 44. Noviembre 1979. http://movimientosarmados.colmex.mx/files/docs/madera/PeriodicoMadera_No44.pdf

la beca mensual, mejoras a los planteles. También en esa reunión se acordaron los puntos que para las saucillenses eran nodales y determinaron su ingreso al movimiento: ampliación de la matrícula para que los rechazados pudieran estudiar y la fundación de una normal rural cerca de Monclova, Coahuila. Susana y el grupo de estudiantes que formaban parte de la dirección estudiantil de Saucillo supieron de este acuerdo semanas más tarde (la inexistencia de canales permanentes para comunicarse definía parte de la política estudiantil), cuando ya estaba en curso el examen de admisión para la nueva generación. Susana supo de la reunión y los acuerdos por boca de un profesor y determinó que Saucillo se sumaría, porque así era el poder político de la dirigencia estudiantil: cuando la dirigente estaba resuelta, era relativamente sencillo que esta postura fuera asumida en colectivo. Y empezaron a organizarse. Cuando llegó la comisión nacional (de hombres) para tratar de convencerlas, ellas ya estaban movilizadas. Marcaban el paso.

En septiembre, las saucillenses estaban en huelga. El número 53 de *Madera* afirma que las demandas de alimentos y becas fueron otorgadas en septiembre por la SEP, inmediatamente después de que iniciaron los paros de actividades; también entonces la SEP anunció ampliación de la matrícula de normales urbanas y los Centros Regionales de Educación Normal (CREN), aunque nada dijo de la matrícula de las normales rurales.¹⁹ Pero los estudiantes estaban determinados a conseguir que un sustantivo número de rechazados entrara a sus escuelas y continuaron los paros e iniciaron una huelga general el 18 de septiembre. Debido a que las normales rurales son internados, suspender labores era una decisión que los estudiantes tomaban cuidadosamente porque la primera respuesta de la SEP a las huelgas era suspender la provisión de alimentos y la entrega de becas mensuales (partida de recreación, PRE) a los alumnos. En consecuencia, cada plantel debía apoyarse en las redes de solidaridad existentes y las que espontáneamente podían establecerse: acudían a los pueblos cercanos para pedir comida y dinero, recibían donaciones directas de otros movimientos sociales que antes recibieron su solidaridad, detenían autobuses en las carreteras, hablaban con los pasajeros, los convencían de bajarse del autobús y cooperar con su lucha y tomaban el autobús para transportarse a reuniones y manifestaciones.

¹⁹ El pliego petitorio nacional tuvo 26 puntos, fue presentado a la SEP el 18 de septiembre y la Secretaría respondió una semana después. Oficio de la Dirección General de Educación Normal a los representantes (cuatro estudiantes) de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México. México DF, 25 septiembre 1980. VP-FECSM, 2008, C. 66, L. 25, f. 63.

En junio de 1980 Susana había concluido el tercer grado (de cuatro) de la carrera de profesora de primaria y su periodo como secretaria general de la sociedad de alumnas. Por tradición política, los estudiantes de cuarto grado no debían ocupar el máximo puesto de dirigencia de una escuela o de la Federación, pero podían tener otras posiciones. La lógica de esta determinación es sencilla: quienes estaban en cuarto grado tenían mayor presión para concluir sus estudios y esto podría influir en las decisiones políticas que tomaran en un movimiento estudiantil. Así pues, en Saucillo como en las otras escuelas, quien había sido secretaria general de la sociedad de alumnas en tercer grado, tenía la encomienda de acompañar a la nueva dirigente y pasar la estafeta de la organización en su último año. Susana recuerda que, al finalizar su periodo de secretaria general, buscó acomodarse en la cartera de “Raciones y alimentos” porque quizá esto ayudaría a que tuvieran acceso a las alacenas de la escuela si hubiera un movimiento estudiantil. Y aunque efectivamente consiguió esa cartera, al inicio de los paros en septiembre de 1980 esta posición no le ayudó a conseguir suficientes provisiones para que todas las estudiantes sobrevivieran casi dos meses sin alimentos.

Tras dos meses de movilizaciones y sin alimentos garantizados, Saucillo llegó hasta el final de la lucha, junto con El Quinto. A mediados de octubre la SEP y el director de la escuela determinaron cerrar la escuela de Saucillo, lo cual significaba cancelar las inscripciones, es decir, dejó de reconocer a las estudiantes como tales y condicionó el proceso de reinscripción a que las estudiantes levantaran la huelga y algunas fueran expulsadas a través de una modalidad común: el traslado a otro plantel. Trasladar a las estudiantes a otro plantel era considerado una expulsión porque cortaba los lazos políticos y las alejaba de sus familias. La falta de alimentos, la virtual expulsión de todas las estudiantes y la amenaza de revisar el expediente de cada una para escrutar las faltas al buen comportamiento que eran causales de expulsión de acuerdo con el reglamento o las valoraciones morales del director, crearon un contrapeso a la rebeldía de las saucillenses. Varias compañeras iniciaron una labor de desmovilización, amenazadas por diferentes flancos, pero especialmente porque además de participar en el movimiento, durante su vida en Saucillo habían cuestionado sistemáticamente las categorías tradicionales de género (fumaban, tenían una vida sexual activa, salían de la escuela para ir al pueblo en las noches). Ser mujeres, dice hoy Susana, jugó en su contra.

En los últimos días de octubre, las negociaciones entre la SEP, la dirección de la escuela y la dirigencia estudiantil consiguieron la reinscripción de casi todas las estudiantes y redujeron el número de expulsadas a cuatro. La gran victoria es que consiguieron que fueran admitidas más estudiantes, es decir, ampliaron la matrícula. El final de la huelga fue, para Susana, dejar de pertenecer a la normal rural que durante tres años le había dado orden a sus días y su vida, la escuela en donde llegó a ser dirigente después de aprender a nombrar como injusticia la desigualdad social que ella conoció desde la infancia.

Para comprender por qué para Susana fue imposible reorganizarse después de la huelga, es necesario retroceder al momento en que ella vislumbró que el final estaba cerca y que las expulsiones eran inevitables. Hacia mediados de octubre de 1980, Susana se desplazaba entre diferentes espacios: el plantel de Saucillo, tomado por las estudiantes, donde ayudaba a coordinar las acciones de protesta y recolección de fondos económicos y víveres para la huelga; las oficinas donde negociaban con los representantes de la SEP en el pueblo de Saucillo, a unos 40 minutos de la escuela; un edificio –también en el pueblo– donde un amplio pero incierto número de aspirantes rechazadas estaba alojado y en donde Susana también coordinaba actividades y presidía las reuniones nocturnas de balance. Además, varias veces al día, Susana se desplazaba a lo largo de la carretera que conectaba la escuela con el pueblo, y también recorría las calles del pueblo para realizar colectas de fondos y mítines. También viajaba a la Ciudad de México y a la capital de Chihuahua para reunirse con los otros normalistas rurales. Una tarde de finales de octubre, cuando Susana cubría sus actividades dentro de la escuela, los padres de las estudiantes llegaron a la puerta –una reja que permitía ver de un lado a otro, pero que no se podía cruzar fácilmente–, habían sido convocados por el director de la escuela, mediante telegrama, para que desmovilizaran a sus hijas. Las tareas de desmovilización, además, eran efectuadas por algunas saucillenses que recibían amenazas por el contenido de sus expedientes y, además, estaban desgastadas por la carencia de alimentos. Esta división interna fue creciendo.

A través de la reja, las estudiantes dirigentes intentaron hablar con los padres, pero no pudieron convencerlos de la legitimidad de la huelga. Estos padres, dice Susana, contrastaban con los padres de las rechazadas que estaban en el pueblo, apoyándolas. Esa noche, después del fracaso en las negociaciones, Susana se trasladó nuevamente al pueblo, ahí tuvo la reunión de balance diaria con las aspirantes que peleaban por un lugar en la

matrícula. Lo que sucedió esa noche sigue siendo inaccesible en la memoria. Volvió a la normal rural en la madrugada junto con otras dirigentes y se encontró con una escuela abandonada, donde solo algunas estudiantes caminaban entre los dormitorios y la explanada mientras esperaban su llegada. Durante la noche, cuando la dirigencia estaba en el pueblo o en reuniones, el ejército había rodeado la normal rural y, a la par, el director –con la colaboración de algunas alumnas– había ordenado a todas las estudiantes desalojar el plantel. El director anunció la implementación del proceso de reinscripción de todas las estudiantes con la consiguiente revisión de todos los expedientes. Las amenazas se hicieron realidad.

Susana no estuvo durante el éxodo de la escuela, ella no salió arrastrando sus cosas, la memoria de qué pasó durante esas horas se la ha apropiado por boca de otras estudiantes, especialmente de una, su mejor amiga, que nunca fue militante ni entró en la política, pero siempre le cubrió la espalda. Para facilitar la salida de todas las estudiantes, la SEP, el director y todos los maestros que estaban en contra de la movilización estudiantil, aportarían vehículos para trasladarlas al pueblo y la ciudad más cercana, ahí habría casas donde podrían hospedarse. No obstante, las estudiantes se negaron a subirse a los vehículos y marcharon por la carretera: iban envueltas en cobijas, cargaban sus maletas, el material didáctico que usaban en las prácticas profesionales, lloraban a ratos, se sostenían entre ellas y con firmeza ignoraban al director y maestros que trataban de convencerlas, también se apartaron de quienes, a pesar de ser compañeras, habían ayudado a terminar la huelga. Susana no supo esto sino años después y desde entonces, esto también le pasó a ella.

Esa madrugada, cuando llegaron a una escuela casi vacía, Susana se sintió “devastada”, para ella “fue la noche más larga”, “no había más fuerza”. Esta derrota, no obstante, pudo ser interpretada como un nodo más en la cadena de negociaciones: las estudiantes dirigentes y las que habían resistido el desalojo se reunieron en el comedor para resolver qué hacer. Acordaron salir del plantel y aceptar la expulsión de algunas estudiantes a cambio de abrir lugar para las rechazadas y la permanencia de la secretaria general de la sociedad de alumnas. De acuerdo con el reporte de la DFS, la entrega del plantel tuvo lugar el 23 de octubre y se realizó de la siguiente forma: “Las alumnas [...] entregaron el plantel a la Dirección del mismo, pero están exigiendo que no haya represalias en contra de las 250 estudiantes y que el tiempo perdido se les reponga en vacaciones”; el reporte omite la

presencia del ejército y el amedrentamiento para que las alumnas salieran de la escuela, tampoco incluye la exigencia de ampliación de la matrícula.²⁰

Después de entregar el plantel a la dirección, las estudiantes regresaron al pueblo y empezaron las pláticas finales con los enviados de la SEP. Las protestas de las rechazadas continuaron y, a través de una egresada de la normal rural que aparecerá en capítulos subsecuentes de esta tesis (Greta), llegaron representantes del Comité de Defensa Popular para solidarizarse con las estudiantes.²¹ También llegó la madre de Susana para *rogarle* que se detuviera, “lloraba mucho” y casi no hablaba –recuerda Susana–, a pesar de que era enérgica y de regaños fáciles. “Nunca me dijo ‘te prohíbo que sigas’”.

Ante los representantes de la SEP, las estudiantes dirigentes fueron defendiendo alumna por alumna: “ella no se va, es buena estudiante”; “ella no se va, no estuvo tan involucrada en el movimiento”. De esta forma redujeron la lista de expulsadas a tres y una cuarta que voluntariamente pidió irse porque todo lo sucedido –especialmente la colaboración de sus compañeras para romper la huelga– le eran demasiado doloroso. La moneda de cambio de la SEP, muchas veces utilizada en otras movilizaciones estudiantiles, fue disfrazar la expulsión como un cambio de escuela. Dos de las expulsadas y la voluntaria eligieron su nueva escuela, mientras que a Susana le ofrecieron una plaza para que iniciara su servicio docente que no aceptó: “estábamos en contra de eso porque era corrupción, aunque no le decíamos así”, me dijo. Finalmente pidió ser inscrita en una normal urbana que estaba cerca de su familia, necesitaba tranquilizar el silencio de su madre, garantizarle que ella –la primera hija que estudiaba– llegaría a ser maestra.

La pregunta de Susana sobre el llamamiento de la Liga Comunista 23 de Septiembre a la reorganización del movimiento –“La expulsión fue a finales de octubre, ¿cómo pensaban que para noviembre las estudiantes estarían reorganizadas?”–, contenía una respuesta: era imposible reorganizarse, físicamente era imposible. El final de las negociaciones era leído como derrota porque condensaban una serie de eventos que se experimentaron como una caída abismal, un dolor que durante años fue irrepresentable. Las consecuencias de la derrota,

²⁰ “Escuelas normales rurales”. México DF, 23 octubre 1980. VP-FECMSM, 2008, C. 66, L. 25, f. 196.

²¹ El agente de la DFS encargado de vigilar Saucillo envió un reporte el 27 de octubre en donde relata que en las negociaciones para reanudar las clases estuvieron presentes 20 alumnas (encabezadas por Susana), padres de familia, el subdirector de Escuelas Normales de la Zona norte y el director del plantel. “Escuelas normales rurales”. México DF, 27 octubre 1980. VP-FECMSM, 2008, C. 66, L. 25, f. 226.

entonces, no se habían limitado a la redirección de la política y del movimiento estudiantil, se habían inscrito en la carne de estudiantes como Susana de una forma tal que hubo que esforzarse en olvidar al mismo tiempo que aprendía a vivir un futuro inesperado, a crear nuevas expectativas.

Dos planteles llevaron la huelga hasta finales de octubre y fueron desalojados con ayuda del ejército: Saucillo y El Quinto. La organización estudiantil de Saucillo estaba controlada por estudiantes que clandestinamente militaban en el PCM, como Susana. En su militancia comunista, Susana aprendió a tener posturas políticas propias y procurar que la palabra y el debate sirvieran para convencer a más personas de esas posturas o las resoluciones prácticas que se tomaban. Por eso mismo, cuando era militante del PCM, las acciones directas de la Liga, en donde ella creía que no se consultaba a nadie, le parecían incomprensibles.

En 1980, dice Susana, El Quinto era un plantel *enfermo*, término con el que se definieron a sí mismos los militantes de la Liga en Sinaloa y que luego fue usado genéricamente. En el Quinto, hubo varios normalistas rurales que militaban o colaboraban en la Liga al menos desde 1974. En mayo de ese año, la DFS reportó que los estudiantes del plantel iniciaron una huelga y entre las leyendas que inscribieron en las paredes del plantel estaban las siguientes, que indicaban el involucramiento de simpatizantes o militantes de la Liga: “Transformemos la Liga 23 de Septiembre en un partido obrero”, “Desarrollemos la huelga política obrera, el combate de calle y lucha guerrillera”, “Preparémonos política y militarmente para la insurrección” y “Arribemos a la guerra civil”.²² Más adelante, en octubre, agentes de la DFS detuvieron a dos estudiantes y un egresado de este plantel por su participación en actividades político-militares (desarme de un policía y reparto de propaganda).²³ Luego, en 1977, la DFS registró que el director del plantel había reportado que los estudiantes tenían propaganda y pintas de apoyo a la Liga en los muros de la escuela y practicaban diferentes formas de ataque frontal y con armas blancas.²⁴ En 1979, como ya

²² “Estado de Sonora”. México DF, 3 mayo 1974. VP-Escuela Normal Rural Plutarco Elías Calles en El Quinto, municipio de Etchajoa, Sonora (VP-El Quinto), AGN-DFS, 2017, C.301, f. 37.

²³ “Reporte de detención de [H. A. M.]”, sin lugar, 29 octubre 1974. AGN, DFS, VP-LC23S, 2010, C. 161, L. 3, f. 274. “Reporte de detención de [J. R. A]”. Sin lugar, 4 noviembre 1974. AGN, DFS, VP-LC23S, 2010, C. 161, L. 3, f. 280. “Reporte de detención e interrogatorio de [F. Y. H.] por Policía Judicial del Estado”. Sin lugar, 5 noviembre 1974. AGN, DFS, VP-LC23S, 2010, C. 161, L. 3, f. 282.

²⁴ “Estado de Sonora”, sin lugar, 1 octubre 1977. AGN, DFS, VP-FECSM, 2008, C. 63, L. 10, f. 264.

he dicho, alumnos de El Quinto participaban en la Brigada “Luis Miguel Corral” de la Liga y redactaban notas para *Madera*.²⁵

Tras las expulsiones y una vez ganada la admisión de más estudiantes, Susana se desmovilizó y buscó regresar a los cauces de lo que, según ella, debía ser una mujer maestra: terminar la carrera, ser buena maestra rural, ayudar a su familia, casarse, tener hijos. Su expectativa de futuro, incluso antes de la expulsión, no contemplaba dedicarse de tiempo completo a un movimiento social; Susana imaginaba que seguiría involucrada en la organización política y también sabía que su profesión le permitiría “construir las condiciones subjetivas” (frase que siempre cita para resumir la agenda política del PCM) para la transformación de la sociedad. Además, los análisis políticos en que la represión podía interpretarse como germen de una nueva forma de hacer política eran ajenos a la normal de Saucillo y las redes políticas a las que pertenecía.

En cambio, en el plantel de El Quinto, varios estudiantes que habían sido dirigentes de la huelga y fueron expulsados, junto con algunos egresados, iniciaron una militancia de tiempo completo en la Liga y fueron detenidos por la policía judicial de Sonora y la DFS.²⁶

²⁵ “Los estudiantes de la normal rural de El Quinto, Son., se movilizan en solidaridad revolucionaria”. *Madera. Periódico clandestino*. 41, junio 1979. Consultado 10 septiembre 2019. http://movimientosarmados.colmex.mx/files/docs/madera/PeriodicoMadera_No41.pdf.

²⁶ En la VP-LC23S (AGN, 2010, C. 164, L. 13, f. 341) está incluido un reporte del titular de la DFS, datado el 1 de mayo de 1981, en donde se consigna que la Policía Judicial de Sonora había detenido a tres miembros de la Brigada “Luis Miguel Corral García” que trabajaban con el “membrete” de Unión Estudiantil Comunista. En seguida, los detenidos fueron “interrogados” por agentes de la DFS, y resultado de esto ubicaron dos casas de seguridad en donde estaban ejemplares de *Madera*, dos mimeógrafos, hojas en blanco, una motocicleta, un radio multibanda, sellos de goma de letras y números, una máquina de escribir, cien libros “de ideología marxista-leninista”, ejemplares del periódico “Barricada estudiantil”. Los detenidos fueron I. G. V., egresado de la normal rural en 1979; R. O. Q., estudiante de quinto grado de El Quinto, y M. M. G., estudiante de preparatoria. Este mismo reporte está incluido en la VP-M. A. A. M. (AGN, 2016, C. 296, f. 24), pero no está datado; la eliminación de la fecha puede deberse al irregular proceso de elaboración de versiones públicas del AGN y el Cisen desde el traslado del acervo de la DFS al AGN en 2002. La VP-LC23S (AGN, 2010, C. 164, L. 13, f. 341-73) incluye las declaraciones ante la DFS, ficha de identificación y fotografías (frente y perfil) de los tres detenidos en donde se observan huellas de tortura (especialmente en la fotografía de M. M. G y R. O. Q. (f. 371). Las declaraciones de M. M. G. y R. O. Q. vinculan a la Liga a otro dirigente de El Quinto, S. A. G. L., también incluido en los reportes sobre la huelga de septiembre-octubre de 1980 (VP-FECSM, 2008, C. 66, L. 25, f. 232).

Al menos durante la primera mitad de los años ochenta, diferentes organizaciones políticas y estudiantes de varias escuelas (entre ellas las normales rurales), exigieron la presentación con vida del normalista rural M. A. A. M., el estudiante de la preparatoria popular M. M. G. y el profesor I. G. V. (quien después será liberado y nuevamente detenido-desaparecido, de acuerdo con Cilia Olmos), así como la liberación de dos profesores de Aguascalientes. Hay referencias sobre la militancia de estudiantes y egresados de El Quinto en la Liga y la detención-desaparición de varios de ellos en abril-mayo de 1980 en varias publicaciones, pueden consultarse las siguientes: Esteve Díaz (2013: 572-574); en López Limón (2010) deben verse las entradas de las fechas 74/10/29, 75/01/26, 78/10/09, 81/04/29, 81/05/17, 81/11/08; Cilia Olmos, David. “Los detenidos-desaparecidos de la Normal Rural de El Quinto, Sonora”. *Contralínea*, 16 noviembre 2014,

M. A. A. M., dirigente de la sociedad de alumnos de El Quinto durante la huelga, fue detenido el 17 de mayo y desde esa fecha permanece desaparecido; I. G. V., egresado de la normal en 1979, también fue detenido-desaparecido en 1981.²⁷ La desaparición de estos estudiantes y profesores, si bien fue denunciada al menos durante la primera mitad de los ochenta, ha sido desdibujada en la historia de represiones del Estado contra los normalistas rurales.²⁸

En septiembre de 1980, 1981, 1982, 1983 y 1984, los normalistas rurales se movilizaron y tuvieron paros y huelgas generales, siempre con pliegos petitorios similares: incremento de la matrícula escolar, aumento de partidas presupuestales para cada plantel, de la ración de comida y partida de recreación estudiantil (PRE), dotación de uniformes y equipo escolar. A partir de 1981, el pliego petitorio nacional incluyó la demanda de libertad de presos políticos y presentación de los desaparecidos. En septiembre de 1984, las demandas de los normalistas rurales están vinculadas a la reforma de educación normal que elevó a licenciatura los estudios para profesor y, en consecuencia, exigía que los aspirantes a educación normal hubieran concluido el nivel medio superior (Arnaut, 1998: 145-180). Así pues, el pliego petitorio de septiembre de 1984 se oponía a que las normales rurales

<https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2014/11/16/los-detenidos-desaparecidos-de-la-normal-rural-de-el-quinto-sonora/>.

²⁷ En la VP-LC23S están incluida la declaración de I. G. V., quien egresó de El Quinto en 1979. De acuerdo con esta declaración, I. G. V. fue reclutado en 1978 mientras trabajaba en la mina de “La Caridad”, primero con fines de estudio político; en la segunda mitad de 1979 vivió en varias casas de seguridad y repartió el periódico *Madera*, especialmente en las afueras de un CREN; en las vacaciones de verano de 1980 continuó repartiendo y trasladando números de *Madera* en la Normal Superior de Nayarit y también repartió un “panfleto” que analiza el movimiento magisterial nacional y convoca a la organización de los maestros. En agosto de 1980, dice la declaración, participó en reuniones con los estudiantes de la normal rural de Atequiza, Jalisco, y después regresó a Sonora. “Declaró que durante el movimiento organizado por un grupo de estudiantes rechazados en la Escuela Normal Rural ‘El Quinto’ durante [el] cual fue cerrada esta escuela en los meses de octubre, noviembre y diciembre, participó apoyando a los rechazados y en la elaboración de un artículo titulado ‘Recuento del Movimiento Estudiantil en el Quinto’, el cual fue publicado en el periódico llamado ‘Barricada Estudiantil’ editado por la Liga Comunista”. “Acta de la declaración de ‘I. G. V.’ México DF, 12 mayo 1981. VP-LC23S, 2010, C. 164, L. 13, f. 353. De acuerdo con López Limón (2010: s.p.), I. G. V. fue detenido el 29 de abril de 1981 y después liberado, luego fue detenido el 8 de noviembre del mismo año, y desde entonces permanece detenido desaparecido.

²⁸ Al menos durante la primera mitad de los años ochenta, diferentes organizaciones políticas y estudiantes de varias escuelas (incluidas las normales rurales y la FECSM), exigieron la presentación con vida de los normalistas rurales de El Quinto, (M. A. A. M., E. E. V. y J. A. U. B.), el profesor I. G. V. (quien estuvo dos meses desaparecido, fue presentado y nuevamente detenido y nunca más presentado en noviembre de 1981), así como la liberación de dos profesores presos políticos en Aguascalientes (F. Z. S. y F. M. M.). Véase, por ejemplo, los puntos 1 y 2 del pliego petitorio de la normal rural de Atequiza del 25 de septiembre de 1981, en donde se exige: “Libertad de los profs. [sic] F. Z. S. y F. M. M.”, “Presentación y libertad de M. A. A. M., E. E. V. y J. A. U. B., alumnos de la ENR ‘El Quinto’, Son., y de todos los de la Preparatoria Popular de Tacuba” (VP-FECSM, 2008, C. 66, L. 27, f. 60).

impartieran únicamente un “bachillerato pedagógico” y demandaban que se les incluyera en el sistema que impartiría el nuevo plan de estudios para licenciatura.²⁹

En el presente, mientras conversaba conmigo, Susana reflexionó sobre la divergencia de caminos que tomaron los estudiantes de El Quinto y ella. En esta reflexión acude a su diferencia de género: dedicarse de tiempo completo al movimiento político era un camino para los hombres; ella, desde su diferencia de género, era incapaz de imaginar algo semejante. Esto no quiere decir que Susana no hubiera discordado con algunas normas sociales impuestas a las mujeres en su juventud (tuvo varios novios, andaba sola en las carreteras, interpelaba a los mandos del ejército durante las tomas de autobuses y era parte de una tradición saucillense de limitar la influencia política de los hombres), significa que, para ella, una mujer no podía tener la expectativa de dedicarse a la política de manera exclusiva, como sí hacían los hombres. En la relación género-política, Susana se colocaba a sí misma en una posición subordinada. En el presente, debido a que el tiempo y la vida transcurrió y Susana no es la misma que hace 40 años, se observa a sí misma con mirada crítica; gracias a que retorna a su pasado como *otra* (Ricoeur, 2003), hemos podido explorar la relación entre su posición de género, su subjetividad y su trayectoria política.

La historiografía sobre organizaciones político-militares ha sostenido que la militancia armada de los normalistas rurales es resultado de su paso por la normal rural (Bellingeri, 2003; Condés Lara, 2007; Esteve, 2013; López Limón, 2010; Padilla, 2015). El vínculo del sistema de normales rurales y su organización nacional con la política de educación socialista del cardenismo, los orígenes de clase de los estudiantes (hijos de campesinos y clases bajas) y la tradición de movilización estudiantil para mejorar la calidad de vida en los planteles-internados darían una explicación directa de por qué a lo largo de los setenta entraron a organizaciones como Liga Comunista 23 de Septiembre, Movimiento de Acción Revolucionaria, Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo, Unión del Pueblo, Partido de los Pobres o Acción Cívica Nacional Revolucionaria. La historiografía que aborda

²⁹ Véanse los siguientes reportes sobre cada uno de estos movimientos: “Estado de Oaxaca”. México DF, 14 septiembre 1981. L. 26, f. 68. “Concluye la reunión nacional de escuelas normales rurales”. Tamazulapan, Oax., 14 septiembre 1981. L. 26, f. 73. “Estado de Campeche”. México DF, 24 noviembre 1982, VP-FECSM, 2008, C. 67, L. 30, f. 92. “Situación que prevalece en las escuelas normales rurales del país”. México DF, 29 septiembre 1983. VP-FECSM, 2008, C. 67, L. 30, f. 142. “Situación que prevalece en las escuelas normales rurales del país”. México DF, 8 septiembre 1984. VP-FECSM, 2008, C. 67, L. 31, f. 112. “Paro de labores en la escuela normal rural de Cañada Honda, Ags.” Aguascalientes, Ags., 8 septiembre 1984. VP-FECSM, 2008, C. 67, L. 31, f. 116.

la militancia de los normalistas rurales postula, por lo general, que las instituciones y las organizaciones modelan a los sujetos sin que medien las prácticas y la agencia de estos; asimismo, por lo general, estos trabajos obliteran que los normalistas rurales que transitaron hacia la lucha armada no representan al grueso de los egresados de estas escuelas. Por el contrario, la trayectoria política más común de los egresados fue alimentar al sindicato de maestros que, a su vez, contribuía a sostener el sistema político mexicano (Lewis, 2005).

En el capítulo siguiente analizaré las narrativas de los entrevistados acerca del momento en que entran a una organización político-militar, y en el capítulo seis argumentaré que el ingreso de los normalistas rurales y maestros tuvo lugar cuando ciertos dirigentes o militantes de base de las organizaciones político-militares los reconocieron como un grupo con disposiciones hacia participar en política, enarbolar una ideología revolucionaria y capacidad para la acción directa. Las organizaciones se acercaron a ellos para reclutarlos o formar bases de apoyo, pero este acercamiento no siempre llegó a buen puerto. En la vida del sujeto, los normalistas y maestros establecieron vínculos con las organizaciones político-militares, porque en momentos específicos de su vida, su sentido común (Bourdieu, 1999) y sus posturas políticas resonaban en los fundamentos políticos –implícitos o explícitos– de la organización, en la idea de una revolución armada o en la noción de que era necesario abrir espacios clandestinos de organización para eludir la represión o tomar el poder. Así pues, es preciso atender y escudriñar en el momento en que las subjetividades de normalistas y maestros se articularon con las proyecciones, rutas de desarrollo e ideología de las organizaciones político-militares. En otros momentos, las subjetividades y posturas políticas de los sujetos contribuyeron a la fundación de estas organizaciones, articulados con las subjetividades, agravios y tradiciones políticas de otros grupos. En consecuencia, la articulación entre organizaciones, por un lado, y subjetividades, identidades y tradiciones políticas, por otro, tiene que comprenderse históricamente y no como una respuesta automática, fundada en posiciones estructurales.³⁰

En los siguientes capítulos estudiaré el proceso de subjetivación de normalistas rurales y maestros que simpatizaron con la lucha armada, colaboraron o militaron en una organización político-militar; en todos los casos, como mostraré en el capítulo siguiente, sostienen que su vida en la normal o su ejercicio profesional fueron centrales para disponerlos

³⁰ *Vid supra* “Las organizaciones político-militares en la historiografía”.

para transitar hacia la militancia político-militar. No obstante, ellos mismos señalan que hubo compañeros que se negaron a sumarse a una organización, incluso a pesar de haber concurrido disciplinadamente a grupos de estudio que buscaban dirigirlos hacia este camino. ¿Por qué? Como en el caso de Susana, es preciso escudriñar en la subjetivación y no solo en la ideología o la experiencia política. Durante la represión, Susana atisbó que el proyecto futuro de normal rural que tenían ella y sus compañeras estaba muy alejado del que tenían las autoridades educativas, y las consecuencias (colectivas e individual) de este alejamiento fueron interpretadas como una derrota abismal. Las expectativas que de sí misma se había formado Susana, como mujer y primera hija que estudiaba una profesión, contribuyeron a esta particular interpretación de la represión. ¿Cuáles bases sociales y subjetivas habilitaron que los entrevistados interpretaran el mundo y su lugar en él de forma tal que decidieron colaborar o militar en las organizaciones político-militares?

Capítulo 2. Narrar el inicio de la militancia

Entre 2016 y 2018, sostuve cuatro encuentros con Rodrigo, un profesor de primaria, egresado de la normal rural de Aguilera, Durango, que militó en la Liga Comunista 23 de Septiembre. Una amiga, hermana de uno de los miembros del Grupo Popular Guerrillero (GPG), me dio el teléfono de Rodrigo y la mayoría de los profesores que entrevisté en Durango.¹ En noviembre de 2016, Rodrigo y yo nos encontramos por primera vez en la plaza principal de la ciudad y juntos caminamos al café donde desarrollamos casi todas nuestras conversaciones. Durante nuestro andar, me dio la primera lección sobre sus actividades clandestinas: “Una de las primeras reglas era ser puntuales, siempre ser puntuales, porque tu vida y la de tus compañeros dependía de eso”. El recuerdo, que era también una llamada de atención por mi retraso, impuso una de las normas para las citas que sostuvimos a lo largo de tres años: nunca volví a llegar cinco minutos tarde.

Rodrigo no necesitó preámbulos para relatarme cómo llegó a militar en la Liga Comunista 23 de Septiembre (LC23S, Liga). Tan pronto llegamos a la mesa, con ritmo trepidante, me habló de Quirino P. Q., el hombre que lo reclutó, y también me presentó su teoría de que Quirino no había llegado *motu proprio*, sino por encargo de Leonardo, un normalista rural con quien convivió unos años en la escuela de Aguilera y que llegó a ser parte del comité militar de la Liga. Después de varios minutos, interrumpí a Rodrigo, le pedí una pausa para explicarle mi investigación, informarle sobre mi metodología, advertirle que seguramente le pediría otras entrevistas y pedirle consentimiento para encender la grabadora. Luego, Rodrigo continuó su relato donde lo había dejado, ahora con mi grabadora corriendo frente a él y yo más animada a hacer preguntas.²

Quizá Leonardo había pensado en reclutarlo porque conoció su desempeño en la política estudiantil de las normales rurales, especialmente en la segunda mitad de 1969. A partir de esta entrada, Rodrigo y yo inquirimos y reflexionamos sobre su infancia y la correlación entre sus habilidades para declamar poesía, ser buen orador y representante

¹ El Grupo Popular Guerrillero fue responsable de la acción político militar conocida como Asalto al Cuartel Militar de Madera, el 23 de septiembre de 1965. En la historiografía es un consenso que este grupo es la primera organización político-militar de izquierda en México que buscó generar las condiciones subjetivas para una revolución socialista, en contraposición a las interpretaciones que sugerían que las contradicciones del sistema de producción capitalista generarían las condiciones objetivas y subjetivas para transitar al socialismo.

² Entrevista con Rodrigo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 17 noviembre 2016. Encuentro 1/4, 181 min. En adelante, Rodrigo, encuentro 1/4.

estudiantil; o la correlación entre su defensa de los alumnos de nuevo ingreso en la normal – “los peloncitos”–, y su militancia en la Liga.

Como en el caso de Rodrigo, indagué en la vida de las personas que entrevisté a la luz de su pertenencia al magisterio y su relación con las organizaciones político-militares de izquierda de los años setenta en México. Es decir que fue a partir de un punto de llegada (la normal, la militancia) que retrocedimos juntos hacia el pasado y, después, avanzamos hacia la cotidianidad de su militancia, su detención y vida en la cárcel (si las hubo) y su retorno a la vida civil. Este punto de llegada fue el lugar desde donde los entrevistados organizaron su pasado y le dieron sentido para presentarse a sí mismos como uno mismo desde la infancia (Jelin, 2002; Ricoeur, 2003). Asimismo, la narración de cada uno fue tejida en el presente, a décadas de distancia y, de por medio, una vida que siguió su curso.

Cuando inicié los encuentros, las entrevistadas y entrevistados sabían por qué les busqué y seguramente el tiempo que medió entre mi primera llamada y nuestra cita sirvió para que ordenaran una reflexión sobre cómo llegaron a estudiar para ser profesores, por qué se involucraron en la política estudiantil y, finalmente, porque tuvieron una relación de X tipo con las agrupaciones político-militares de izquierda. Esas reflexiones eran las que buscaban presentar primero en nuestro encuentro, y algunas veces, cuando comencé a inquirir sobre la infancia y la familia, cuestionaron cómo relacionaba esto con el objetivo real del encuentro.

Este segundo capítulo está dedicado a analizar las entradas narrativas que cada entrevistado construyó sobre cómo la política ocupó lugares centrales en su juventud y su ingreso a la organización político-militar (en los casos de quienes militaron). Estas entradas narrativas me dan pie para analizar cómo han llegado a explicarse su proceso de radicalización a cincuenta o casi cincuenta años de distancia. Como mostraré, la memoria de su radicalización está ordenada parcialmente por significados compartidos socialmente, una forma de memoria dominante, como la relación entre represión y radicalización. Pero igualmente, sus relatos están organizados por elementos de procesos de subjetivación y socialización que han permanecido en los márgenes, como la conformación de sentimientos de responsabilidad social y deber de intervención en el espacio público dentro de espacios escolares modernizadores. Divido este capítulo en cinco apartados, primero presento un panorama general acerca de cómo inician los relatos de su vida en una situación creada para

conocer su radicalización; en seguida, me aboco a estudiar cada una de estas rutas por separado.

Los múltiples caminos para narrar la actividad política

A lo largo de 34 encuentros, las catorce personas que entrevisté narraron diferentes aspectos de su vida. Las catorce personas sabían que mi interés era indagar sobre sus actividades políticas en la juventud; quienes fueron normalistas rurales, asumieron que ahí iniciaría nuestra conversación, porque reconocen que esta experiencia forma parte de un sentido común sobre el activismo político; los que militaron en una organización político-militar, sabían que querría detenerme en este tema, cómo y por qué militaron; aquellos que no militaron, tenían más o menos preparada una explicación de por qué no lo hicieron o por qué nunca se concretó su participación. Efectivamente, estos dos momentos (ser estudiante y ser / no ser guerrillero) formaban parte central de mis preguntas, pero pronto las entrevistadas y entrevistados comprendieron que mis objetivos eran de mayor alcance: quería saber de su familia, su infancia y la vida cotidiana dentro de la normal y en el grupo armado, y quería encontrarme con cada uno más de una vez, aunque esto no siempre fue posible. En general, dediqué la primera entrevista a trazar un panorama general de su vida para después regresar a algunos temas y momentos en las citas subsecuentes.

Camilo, Flora, Hermila, Alberto y Rodrigo, hablaron, en el primer encuentro, de cómo entraron a la organización político-militar correspondiente. Camilo en 1971 entró a una agrupación cuyo nombre desconocía en aquel momento y que hoy sabe que se trató de una célula del Grupo N o Los Guajiros; Hermila, Flora y Alberto entraron al Movimiento de Acción Revolucionaria (MAR), cerca de 1968, 1969 y 1975, respectivamente, y Rodrigo a la Liga, en 1973. Por su parte, Gabino, Manuel y Rafael abordaron este tema en el segundo encuentro, y Víctor lo hizo a partir del tercer encuentro: Gabino y Manuel ingresaron a una organización sin nombre definido (que hoy reconocen como Grupo N), cerca de 1971-1972 y Víctor y Rafael a las Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo (FRAP) en 1973.³

³ Víctor es el entrevistado con quien más encuentros sostuve (seis) y quien desde el inicio estuvo más dispuesto a reconstruir junto conmigo muy diferentes aspectos de su vida. Esto se debió, en buena medida, a la relación estrecha que tenemos y que, para Víctor, las entrevistas eran útiles para él porque a través de las preguntas conseguía recordar pasajes, emociones, personas que creía olvidadas. Por este motivo, lo referente a su ingreso a las FRAP se desarrolló a partir de la tercera entrevista, luego de que dedicamos una entrevista para hablar de infancia y escuela primaria, y otra para su vida en la normal rural.

Las narraciones sobre el inicio de la militancia son diferentes de un entrevistado a otro; cada uno ordena y jerarquiza elementos de su vida con diferentes estrategias para empezar a explicar por qué en los años setenta, fueron guerrilleros. Mostraré que hay dos grandes caminos narrativos: en el primero, los entrevistados dedican espacio para hablar del momento en que ingresan a la organización, detallan las conversaciones que tuvieron con quien los invitó, las personas con quienes vivieron ese momento y otros eventos que giraron en torno al momento de ingreso a la organización. Este camino es el que siguen quienes, al mismo tiempo que hablan de entrar a un grupo, dan cuenta otros grandes eventos para su vida, tales como conocer a quien será después su pareja, casarse y alejarse de la familia, estos son los casos de Flora y Hermila.

En el segundo camino narrativo, los detalles del ingreso están difuminados en el relato, al mismo tiempo que quien narra, enfatiza que la lucha armada era un paso esperado en su trayectoria política. Los relatos de Camilo, Gabino, Rodrigo y Víctor son construidos sobre esta ruta. No obstante, como mostraré en los capítulos siguientes, esta primera narración de los entrevistados sobre su ingreso, tiene aristas que permitieron complejizarla y, de esta forma encontramos que quienes colocan en el centro la idea de continuidad, también atisban indicios de cambios en la vida privada. De la misma forma, quienes se concentraron en el parteaguas, introdujeron nociones de continuidad.

En los siguientes apartados discutiré estas dos rutas narrativas sobre el inicio de la militancia y a continuación me referiré a la centralidad que le dan a las normales rurales para explicarse a sí mismos, en los casos de quienes pasaron por estas escuelas.

El ingreso a la militancia: un viraje en la vida

Algunos entrevistados relatan con especial detenimiento el momento en que ingresaron a la organización político-militar correspondiente, es decir, reconstruyeron con detalle el o los encuentros donde supieron que podían dar un giro a su trayectoria política y aceptaron hacerlo. La atención especial al parteaguas político, no obstante, está relacionada con el hecho de que experimentaron transformaciones en la vida privada. Esta ruta narrativa es central en el caso de las mujeres, pues sus relatos están organizados de la misma manera por sus decisiones políticas y la conformación de una autonomía sobre sí mismas que, en estos casos, implicó elegir a su pareja sentimental casi al mismo tiempo que redirigir su trayectoria

política. Esto no significa que el resto de los entrevistados no hayan vivido cambios en la vida privada a raíz del inicio de la militancia armada, pues de hecho también dieron indicios de esto en los primeros relatos, sino que para presentarse a sí mismos restringen el alcance que la militancia tuvo en sus vidas.

Flora. Autonomía, militancia y diferencia de género.

Un día de los últimos meses de 1969, la madre de Flora abrió la puerta de la casa y le dio la bienvenida a Gastón S. G., un paisano del pueblo donde la familia de Flora había vivido hasta hacía unos meses. Cuando Flora estaba en sexto de primaria, había hecho un juramento junto con su mejor amiga: ninguna se casaría, pero tendrían hijos y vivirían juntas. Había una salvedad, si una de las dos se casaba, el novio tenía que ser alguien como Gastón. Así que aquella tarde, cuando le dijeron que en la puerta estaba él y que, además, preguntaba por ella, a Flora le creció una ilusión. En uno de nuestros encuentros, ella recordó: “[la visita] fue entre alegría y decepción [risas] porque yo ahí voy muy ilusionada, pero muy intrigada. [Estaba] muy ilusionada [...] de que fuera yo como persona quien lo había llamado”.⁴ Al paso de los minutos, Flora descubrió que la visita de Gastón S. G. se dirigía a otro rumbo: “fue para plantearme eso”.

En la entrevista, Flora tenía posibilidad de decir “eso” porque sabía que yo había procurado encontrarme con ella porque conocía un parte de su vida, especialmente porque conocía qué quería decir “eso”, es decir, su participación en una organización político-militar denominada Movimiento de Acción Revolucionaria. Tras pedirle que me contara más del contenido de ese planteamiento, Flora continuó:

Me dijo –términos más, términos menos–, “Oye, tú estás de acuerdo con que la situación del país está así y asá, está terrible, la represión del 68, los estudiantes, los jóvenes, los campesinos, todo el planteamiento de cómo estaba el país”, “Yo estoy de acuerdo, definitivamente”, “¿Por qué te expulsaron [de la normal rural]?”, “Por lo mismo, o sea, porque está la situación de la fregada y no quieren nada que desestabilice”, “Pero, ¿qué estás dispuestas a hacer?”, le dije, “Yo voy a seguir estudiando, yo pensaba seguir el movimiento estudiantil, pero ahorita desde aquí [la ciudad donde vivían sus padres] no puedo, pero en México sí voy a poder o incluso en Chihuahua, aquí no, aquí en [la ciudad donde viven mis padres] no –porque ni había movimiento estudiantil, le dije– pero en Chihuahua o en México sí voy a poder [...]”. Dice [Gastón], “¿Y si tienes otra opción?” Más o menos así en estos términos,

⁴ Entrevista con Flora, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Lerdo, Dgo., 15 noviembre 2016. Encuentro 1/3, 259 min. En adelante, “Flora, encuentro 1/3”.

no exacto, le dije, “¿Cómo cuál?”, me dice, “¿Cómo ves la lucha armada?”, “Pues Cuba, ¿quién más?”, “Sí, Cuba es el ejemplo de la lucha armada”. Y por ahí siguió la plática, más o menos, “Bueno, pero aquí en México”, “Pues si hay necesidad, si ya te cerraron todas las opciones, si ni siquiera puedes estudiar bien porque te expulsan si participas y etcétera, yo creo que sí puede ser la opción”, me dijo, “¿Estarías dispuesta?”, “¿Cuánto me das para pensarlo?”, “Mañana”. Me dijo “mañana”. Le dije, “No, mejor te contesto de una vez, sí estoy dispuesta”. Y ya, me platicó más o menos del grupo, formándose, sin decirme nombres ni nada.⁵

Días después, Gastón regresó a buscar a Flora, pero ahora acompañado de un hombre cuyo nombre no recordó en la entrevista pero que gracias a la consulta de versiones públicas de documentos de la Dirección Federal de Seguridad (DFS) y otros testimonios, he identificado como Pietro, uno de los responsables de las tareas de reclutamiento del MAR en el segundo semestre de 1969. Pietro le dio más detalles de la organización y le dijo que tendría que salir del país para recibir entrenamiento. No obstante, había un problema, como Flora era menor de edad, debía presentar una autorización firmada por su padre a la Secretaría de Relaciones Exteriores para tramitar su pasaporte; esto era imposible de conseguir porque semanas antes, el padre de Flora no le había permitido irse a estudiar en la Escuela Nacional de Maestros en la capital del país; es decir que un permiso para salir del país sonaba imposible.

En estas circunstancias, Pietro presentó una alternativa: “Entonces me dice, ‘La otra opción es casarte, para que adquieras por matrimonio la mayoría de edad’, ‘Pues si es la única opción, me caso’”.⁶ Sería, no obstante, un matrimonio “de mentiritas”, sólo para salir del país. Luego, Pietro le planteó que el matrimonio debía concretarse con Gastón porque finalmente eran paisanos y esto ayudaría a aparentar que la unión era fidedigna. Un par de semanas después, Flora y Gastón se casaron y en febrero de 1970, ambos salieron del aeropuerto de la Ciudad de México rumbo a Europa, siguieron hacia la URSS y, finalmente, llegaron a Corea del Norte. Durante aproximadamente seis meses recibieron entrenamiento político-militar como parte del MAR; fue en este viaje cuando Flora conoció el nombre del grupo y convivió con otros compañeros y compañeras, entre los que ya conocía a un par, también normalistas rurales.

Flora fue miembro del MAR desde aquella visita de Gastón y dejó el grupo más de nueve años después, en abril de 1979, cuando la Brigada Blanca, un grupo contrainsurgente

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

formado por Miguel Nazar Haro para aniquilar a las organizaciones político-militares y responsable de numerosas violaciones a derechos humanos, tomó la casa de seguridad donde ella vivía en Torreón, Coahuila.⁷

En el primer encuentro procuré trazar un vuelo de pájaro sobre la vida de Flora, aunque una buena parte la dedicamos a hablar de su infancia y familia. En esta narración, los más de ocho años de militancia fueron reducidos al ingreso a la organización y el hecho de que Flora recibió entrenamiento en Corea del Norte. En los encuentros que siguieron, pudimos expandir sus actividades en el MAR entre 1971 y 1979, pero sólo el momento de su detención fue descrito con el mismo detalle que el ingreso.

Flora es una narradora de historias experimentada. Ha dado entrevistas en repetidas ocasiones para hablar de su militancia y, especialmente, ha hablado de ser militante mujer. Además –como veré más adelante– desde que estaba en la normal rural de Saucillo, Chih., desarrolló sus habilidades para relatar las novelas que leía. El primer encuentro con ella fue el de mayor duración entre los 34 encuentros que sostuve (236 minutos), y los siguientes fueron igualmente extensos (137 y 146 minutos). Esto puede dar una idea a la lectora de la disposición de Flora para narrar su vida. Los múltiples recursos que desplegó para este mismo fin, también ayudan a caracterizarla, pues para responder a mis preguntas utilizó diálogos, hizo preguntas retóricas, me explicó que tiene mala memoria para los eventos desafortunados y dolorosos y aclaró en múltiples ocasiones que su relato se refería solo a ella (a sus emociones, a su apreciación de X o Y evento) y quizá otros tenían una apreciación diferente sobre eventos o situaciones similares.

Flora narra el momento en que decide entrar al MAR al mismo tiempo que relata el desenlace de su paso por la normal rural de Saucillo, de donde fue expulsada, y el inicio de una relación afectiva con Gastón que duraría cerca de seis años y que le daría su primer hijo. Hábil con la palabra, Flora tensiona el relato con maestría: cuando Gastón fue a buscarla, le nació una ilusión, pero luego esta se apagó porque no había un propósito afectivo; sin embargo, poco después Gastón y ella iniciaron un matrimonio de fachada; finalmente, durante el entrenamiento en Corea del Norte, en una reunión de crítica y autocrítica en donde alguien acusó que Flora y Gastón violaban la norma interna de no sostener relaciones afectivas entre militantes, ella fue quien levantó la voz para decir que no eran pareja, pero

⁷ Sobre Nazar Haro, véase Vicente Ovalle (2019).

que ella sí estaba enamorada de Gastón.⁸ Al regreso a México, ambos iniciaron una relación que debió sortear distancia y trabajo político.

En su relato, Flora vincula la expulsión de Saucillo con su ingreso al MAR, y narra cómo entrar a la organización fue un parteaguas en su vida: Fue el ingreso al MAR lo que la habilitó para renunciar a su proyecto de ser profesora de primaria, pues hasta ese momento guardaba la expectativa de terminar sus estudios en la Escuela Nacional de Maestros, y, como sabría después, se plantó la semilla de su relación con Gastón.

Hermila. Discusión política y noviazgo.

Hermila habla menos del momento preciso en que la invitaron al MAR, pero describe con paciencia cómo conoció al joven que la reclutó y cómo las conversaciones casuales fueron transformándose en discusiones sobre política hasta que, sin que mediara una invitación expresa, ella consideró que era parte de un grupo cuya denominación y compañeros conoció en Corea del Norte. Mientras era maestra en una escuela de Nezahualcóyotl, Hermila conoció a Caetano y, como Flora, para explicar la relación con él, da cuenta de lo privado.

Cuando llegué a trabajar ahí [compartía el mismo salón con otra maestra] y como a los dos o tres días, la maestra se iba a casar y le hicieron despedida de soltera y me invitaron [...] Y resultó que ella era hermana de una persona, de un muchacho que había venido de la Unión Soviética, de la [Universidad] Patricio Lumumba, y él estaba en su casa [...] Ya te imaginarás, ¡te digo que todas [las maestras] éramos muy jóvenes! Te imaginarás que el hermano estaba rodeado de las compañeras, preguntándole y diciéndole... [...] Y a mí en el primer momento me pareció muy antipático [...] yo ni me acerqué porque dije “¡[Interjección de desagrado] que sangrón!” Resultó que como al siguiente día que yo estuve [en la escuela] empezó a acercarse a mí, a buscarme [...] Por coincidencia [debíamos tomar el mismo camión para llegar a Nezahualcóyotl, en San Lázaro], de repente estaba ahí esperando el camión y me decía “maestra, maestra, aquí hay un asiento”, empezamos a hablar mucho. Y la hermana, “Le interesas a mi hermano” y quién sabe qué más [...] Y empezó, empezamos a platicar.⁹

Primero, platicaron de Moscú y los estudios de Caetano en esa ciudad, y Hermila le habló de “los problemas” sindicales de los maestros,

⁸ La norma interna de no sostener relaciones entre compañeros es referida y criticada en varios testimonios publicados de exmilitantes del MAR (Castañeda, 1980). Luego de que regresaran todos los militantes de Corea del Norte, esta fue una de las primeras normas que fueron desechadas en la organización porque los casos de compañeros que tenían o querían establecer una relación sentimental eran múltiples.

⁹ Entrevista con Hermila, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Ciudad de México, 24 mayo 2017. Encuentro 1/2, 153 min. En adelante: Hermila, encuentro 1/2.

como que coincidíamos en algunas cosas. Luego me empezó a dar lecturas, “Mira, te puede interesar esto, lee esto” [inaudible] sobre todo de comunismo y ya empezamos a ver situaciones de otra manera, no nada más lo inmediato, sino por qué pasa esto, por qué pasa lo otro, por qué esta situación y hay otras posibilidades de que sea de otra manera. Y bueno, ya empecé en instruirme en todas esas cuestiones y ahí empecé ya a participar.¹⁰

Es posible que el momento en que “empezó a participar” esté diluido en el relato porque sus primeras actividades fueron leer y discutir con Caetano. Pero, como Flora, Hermila detalla el contexto en el que fue invitada a la organización porque se trata de un parteaguas que impactó profundamente la vida privada: conoció a quien sería después su esposo y a la vuelta de unos meses y como parte de la organización, viajó a Corea del Norte y fue parte del mismo grupo de entrenamiento en el que estuvieron Flora y Gastón. Hermila, como Flora, estableció una relación afectiva con un hombre a través de la convergencia de sus expectativas políticas. El especial cuidado que tienen estas dos mujeres para rememorar el entrecruce entre lo privado y lo público, muestra con mayor claridad que el ingreso a la organización político-militar es un punto de viraje en la vida. Y esta particular forma de memoria está vinculada con su experiencia de género, cuestión a la que la historia oral ha dedicado reflexiones especiales (Leydesdorff, Passerini y Thompson, 1996). De acuerdo con Jelin (2002),

en la medida en que la socialización de género implica prestar más atención a ciertos campos sociales y culturales que a otros y definir las identidades ancladas en ciertas actividades que en otras (trabajo o familia, por ejemplo), es de esperar un correlato en las prácticas del recuerdo y de la memoria narrativa (107).

Ahora bien, permítaseme regresar sobre un punto ya señalado y profundizar en él: la experiencia de género está relacionada con la memoria y la organización de los relatos de sí; en consecuencia, como señala Jelin (2002), es preciso distinguir que la socialización de género se intersecta con generación, espacio, clase, racialización en un proceso de subjetivación. En el caso de Hermila y Flora, por ejemplo, en su relato destaca el momento en que ingresan a la organización porque es el inicio de dedicación exclusiva a la política, pero también porque es un momento en que su experiencia de género vira: Flora llegó a ser una mujer mayor de edad, es decir, dejó de depender de su padre e inició una trayectoria de

¹⁰ El relato de la declaración judicial que lleva el nombre de Caetano dice que “sin poder precisarlo, pero ya en 1968” reclutó a su hermano Dimas y “a la que ahora es su esposa”. Esta declaración está incluida en la compilación de documentos producidos o reunidos por la DFS que se refieren al MAR y están incluidos en la versión pública elaborada por el Archivo General de la Nación. “Acta de la declaración de [Caetano], presentado en las oficinas [de la DFS]”, Ciudad de México, 3 marzo 1971. VP-MAR, 2008, C. 80, L. 3, f. 233.

vida en la que avanzaba según sus expectativas; en línea de continuidad, entre esas expectativas estaba tener una pareja que ella misma eligiera. De alguna forma, y como veré con detalle más adelante, el augurio de una relación con Gastón era también el presagio de que tendría una experiencia diferente a la de las mujeres con las que convivió en la infancia, guardadas en casa los domingos.

La militancia en una organización político-militar era de esperarse

A diferencia de Flora o Hermila, otros entrevistados relatan con menores detalles el momento en que entraron al grupo armado y casi no ahondan en los virajes de la vida privada que acompañaron el inicio de la militancia. Camilo, por ejemplo, parco de palabras en general, me presentó el ingreso a un grupo sin nombre como un paso esperado en su trayectoria política: la lucha armada era un tema que discutieron entre compañeros al menos desde 1968 y con decir esto, me explicó por qué aceptó sin cuestionamientos la invitación que Leonardo le hizo tres años después. Por su parte, para Víctor la idea de proceso es central: “Yo siempre he visto mi transición de la política abierta a la clandestina como un proceso muy normal. Para mí fue todo muy natural. Era natural [énfasis], esa es la palabra, que diera ese paso”.¹¹ En esta sección analizaré las narrativas de entrevistados que presentan su ingreso a la lucha armada como un paso más en una trayectoria preformada.

Camilo. Soltar todo y sumarse a la revolución.

En su primer año de servicio, Camilo trabajó en una escuela primaria de la sierra de Durango, muy cerca de la frontera con Nayarit. A finales de los sesenta, la manera más efectiva de llegar requería trasladarse a la capital de Nayarit, y desde ahí, en una avioneta bimotor acercarse nuevamente a la frontera duranguense. Finalmente, en un viaje a caballo de dos horas y media, se llegaba al pueblo donde Camilo inició su carrera como maestro. Era una escuela unidocente enclavada en una población hablante de español que colindaba y convivía

¹¹ Entrevista con Gabino, Manuel y Víctor, conducida por Aleida García Aguirre y Carla Villanueva. Transcrita por Carla (editada por Aleida). Guanajuato, 15 septiembre 2018. Encuentro 2/5 Gabino y Manuel, encuentro 3/6 Víctor, 142 min (Gabino, Manuel, encuentro 2/5 y Víctor, encuentro 3/6). Las entrevistas con Gabino, Manuel, Rafael y Víctor fueron editadas en relatos de vida publicados en Villanueva y García Aguirre (2019). Las entrevistas con estos cuatro hombres fueron individuales y colectivas, toda vez que después del segundo encuentro con Víctor, Villanueva y yo planeamos junto con él un proyecto que incluyera a algunos compañeros de Víctor en las FRAP que había contactado en 2018.

con una comunidad wixárika. Camilo recuerda la sensación de incomodidad cuando la SEP le asignó una plaza en la sierra porque lo alejaba los movimientos sociales y las agrupaciones políticas, es decir, de aquello que se dedicó a construir durante sus últimos años de normal. No obstante, también recuerda que “ya estando ahí, me sentí como en mi casa”.¹²

Camilo desplegó las habilidades de organizador y preparó “coleadas y reinas” y, además, muy pronto inició una buena relación con uno de los líderes wixárika de la zona.¹³ Durante su año escolar, hubo una fiesta ritual wixárika a la que Camilo fue invitado en la que aprendió a tomar mezcal sin besarlo. Pocas veces, me contó en nuestro tercer encuentro, comía en la casa donde se asistía como profesor del pueblo, “siempre me invitaron, ‘vente a comer a mi casa, ahora acá’”; en el relato, esto sirve de sustento para dos afirmaciones: que él estuvo a gusto y que su trabajo fue bien recibido. Además, estaba la satisfacción de trabajar con gente humilde, campesina, y de tener cierta relación con un pueblo wixárika.

En ese primer año, Camilo también aprendió a llevar todos los grados de primaria por sí mismo: “La vida docente con cinco grupos, no es fácil”, recordó Camilo, pero “afortunadamente [...] ya había algunos guiones para trabajar [...] a mí me sirvieron bastante para poder atender primer [grado] [e inmediatamente después] segundo”.¹⁴ La experiencia en la unidocente le sirvió especialmente después, cuando retornó a las escuelas de organización completa y descubrió que tener sólo un grado al que atender era, “dicen... pan comido [risas]”.¹⁵

En los años en que Camilo ingresó al servicio magisterial, era común que los maestros iniciaran en comunidades alejadas y, ciclo escolar tras ciclo escolar, fueran acercándose a una zona urbana. No obstante, Camilo no acude a esta dinámica para explicar por qué dejó de trabajar en la sierra en junio de 1970, “Ahí me dio paludismo, ya me andaba, como luego dicen, ya me andaba petateando [risas]”.¹⁶ Hacia el final del ciclo escolar le llegaron las calenturas y la situación se agravó porque entrar o salir del pueblo era difícil. Dos días le tomó llegar a un pueblo de Zacatecas y, de ahí, lo trasladaron en avioneta, lo diagnosticaron

¹² Entrevista con Camilo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre. Durango, 30 agosto 2018. Encuentro 3/4, 93 min. (Camilo, encuentro 3/4)

¹³ Una coleadada es un evento en donde jinetes derriban a una vaca agarrándola por la cola. Las “reinas” se refieren a los concursos de reina locales.

¹⁴ Camilo, encuentro 3/4.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

y empezó un tratamiento. Camilo relaciona su estado de salud con el traslado de su plaza a una escuela en el municipio de Canatlán, donde también estaba la normal rural de Aguilera. No obstante, aclara Camilo, su intempestiva salida de la sierra no clausuró la relación con aquel pueblo, sino que mantuvo el contacto y desde Durango, procuró enviarles apoyo: “en ese tiempo estaba Luis Echeverría, vino por aquí, y me moví, me moví, y conseguí que mandaran allá maestro, frijol, apoyo”.¹⁷

El primer año de servicio magisterial es, para Camilo, un momento de su vida que funge como antesala, un recibidor por el que pasamos rápidamente para entrar al gran relato, el de su ingreso a un grupo armado por invitación de un excompañero de la normal rural de Aguilera con quien también convivió en la Juventud Comunista, Leonardo, el mismo al que Rodrigo se refirió en su relato. En el primer encuentro con Camilo, cuando trazamos un panorama general de su vida desde la infancia hasta el momento en que reingresa al magisterio luego de haber sido detenido y liberado por pertenecer a la Liga Comunista 23 de Septiembre, no nos detuvimos en su experiencia en el magisterio inmediatamente anterior a su ingreso a un grupo armado. No fue sino hasta el tercer encuentro, después de dos entrevistas repletas de reflexiones sobre sus actividades como normalista rural y militante armado, cuando conseguimos abrir un tiempo para recordar esa primera experiencia docente.

En el ciclo escolar 1970-1971, Camilo trabajó en Canatlán y fortaleció su participación en el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), grupo con el que colaboró desde la normal rural a través de los maestros del Partido Comunista de México (PCM). Camilo habla de pocas cosas acaecidas durante este ciclo, pareciera que reducir la cantidad de eventos le permitiera conservar especialmente uno, que con el paso de los años se hizo cada vez más central. Fue en el MRM donde reencontró a Luisantonio, un excompañero de generación de la Normal Rural de Aguilera. Su reencuentro con él fue inesperado y extraño, pero lo fue más a la vuelta de los años, cuando lo encontró nuevamente en la Liga Comunista 23 de Septiembre y, todavía más, cuando a finales de los setenta, Luisantonio fue dirigente de la Liga.

Él cuando estaba en la escuela no era político. No era político. Porque me acuerdo una vez que andábamos ahí jugando al básquet, no sé por qué, algo le hice jugando y se enojó, y luego me dice ‘pinche comunista’ [risas de ironía] [...] pero ya después

¹⁷ Ibid.

cuando egresamos y que nos encontramos como maestros ya andaba activo en el [MRM].¹⁸

En el inicio del siguiente ciclo escolar, Camilo dejó su plaza. Fue “en una tarde, me parece que de octubre o de septiembre [de 1971]”, cuando Leonardo llegó al pueblo donde vivía Camilo y lo invitó unirse a un grupo armado.

Se me hizo raro verlo. Y ya me dijo, bueno, después del saludo, de la plática, dice, “Ahora sí, se llegó la hora de lo que antes platicábamos, de lo que habíamos platicado anteriormente, de expresarnos de otra manera, otra forma de lucha, otra forma de organización”.¹⁹

La plática de la invitación no fue la primera vez que hablaron de “otra forma de lucha”; las primeras conversaciones las habían sostenido como estudiantes durante el ciclo escolar 1968-1969, un periodo que Camilo recuerda denso en movilizaciones estudiantiles y organización partidista en el seno de las normales rurales.

Cuando yo estuve en el Comité Nacional de la Federación de Estudiantes Campesinos [FECSM], Leonardo también era parte de ese comité, él era secretario general de [la sociedad de alumnos de la normal rural de] Tamatán [en Tamaulipas]. Estuvo en Aguilera y lo cambiaron, lo corrieron ahí los del grupo que teníamos enfrente; lograron sacarlo de la escuela y él se fue a Tamatán. Pero allá revivió en un dos por tres, se hizo secretario general y luego ya después se pasó al Comité [...] Y cuando estuvimos en [el Comité] casi un 60 o un 70% de los integrantes del Comité Nacional éramos de la Juventud Comunista y ya desde ahí se vislumbraba con el movimiento del 68 que se había agotado la lucha política, ya el gobierno no permitía las movilizaciones y [también se vislumbraba] que era el momento de pasar a la lucha clandestina [...] Como quiera el pensamiento de pasar a la lucha clandestina sí se formó ahí, embrionariamente quedó fijo.²⁰

Para Camilo, el año que estuvo en la sierra, “alejado de toda la grilla”, fue una de las condiciones para que su ingreso al grupo se sucediera en 1971 y no antes.

Después de la visita de Leonardo, recordó Camilo en el primer encuentro, dejó el trabajo y se fue; el transcurso de esos días está desdibujado, tan solo hay un atisbo de uno de los giros en su vida personal: la interrupción de la relación con su madre, cuestión a la que regresará en otros encuentros, con más detalle: “ya nomás me acuerdo que pasé a la casa. Me dio mucha tristeza cuando fui a despedirme de mi mamá. Mi papá tenía poco que había muerto. Y le dije que me iba a trabajar allá a Guadalajara”.

¹⁸ Entrevista con Camilo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 17 noviembre 2016. Encuentro 1/4, 86 min. (Camilo, encuentro 1/4)

¹⁹ Camilo, encuentro 3/4.

²⁰ Camilo, encuentro 1/4.

Luego, en nuestro tercer encuentro de entrevista, Camilo agregó algunos elementos más sobre su traslado a Guadalajara:

[...] y ya, dejé el trabajo y me fui allá [a Guadalajara]. Y allá me encontré con Lucas, que ya lo había conocido acá en el movimiento de las normales, en [la normal rural de] Roque [Guanajuato], y con otros tres compañeros, otro que sí conocía, Israel, y otros dos que no, que eran amigos... los consiguió Lucas, eran de Guanajuato.²¹

Según Camilo, el grupo al que se integró tenía poco tiempo de haberse fundado en Guadalajara, no tuvo nombre y operó entre 1971 y 1973. Entre sus miembros había normalistas rurales, varios de los cuales habían vivido los movimientos estudiantiles de finales de los sesenta y habían sido miembros de las sociedades de alumnos y la dirigencia de la FECSM.

La militancia de Camilo, desde el ingreso, fue de tiempo completo, dejó su trabajo en el magisterio, asumió su seudónimo y permaneció en Guadalajara hasta el segundo semestre de 1973. No explicó nada a la SEP ni al inspector de la zona escolar donde trabajaba, solo ocasionalmente le envió cartas a su madre. A inicios de 1973, el grupo en el que militaba participó de las discusiones entre varias organizaciones para constituir una gran organización nacional. De ahí surgió la Liga Comunista 23 de Septiembre, fundada en marzo de ese año. De acuerdo con Camilo, en torno a estas discusiones, el grupo donde inició se dividió en dos secciones: una, encabezada por Leonardo, se sumó a la Liga; la otra, con la dirección de Lucas, participó en la fundación de las Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo (FRAP). Camilo continuó su militancia en la Liga.

El vuelo de pájaro que hice sobre la vida de Camilo en nuestro primer encuentro, transitó por el momento de la invitación de Leonardo y el traslado a Guadalajara, pero los detalles fueron parcos. Sólo las preguntas y el desarrollo de nuestra relación consiguieron que se adentrara en las particularidades de esa tarde de 1971, las consecuencias inmediatas en su vida personal y el encuentro con los demás compañeros en Guadalajara. Camilo ordenó el relato de forma tal que entrar a la organización aparece como resultado esperado de un proceso político iniciado en las normales rurales. A diferencia de Hermila y Flora, narrar las transformaciones íntimas no le ayudan a dar cuenta del inicio de su militancia, al menos no frente a una mujer historiadora que lo entrevista por primera vez.

²¹ Camilo, encuentro 3/4.

Víctor. Un paso esperado.

Como he dicho al inicio de este apartado, Víctor explica su ingreso a la militancia armada como un paso “natural” en un proceso, un resultado que preveía y, además, deseaba:

Y lo digo en relación a la literatura. Cuando me empieza a llegar esa literatura [de Carlos Marighella] yo creo que mi reacción... estoy tratando de recordar cómo [fue] pero palabras más, palabras menos, o reacciones más o menos, yo estoy seguro que fue algo así como, “¡[Interjección de admiración] que bueno! Esto era lo que necesitaba. Necesitaba algo diferente”. Por eso mi incorporación [pausa] o cuando viene la invitación, yo sospecho que, dentro de mí, [mi reacción fue], “Bueno, ¿y por qué se tardaron tanto en invitarme?”²²

Víctor estaba en cuarto y último grado de la carrera de profesor, cuando Lucas, un excompañero de la normal rural lo convocó a él, Rafael y otro estudiante para entregarles “literatura” e invitarlos a sumarse a un grupo armado cuyo nombre no recuerdan cuándo o cómo conocieron. Integrarse plenamente a la organización tuvo dos pasos que Rafael narró con detalle y Víctor presentó como uno mismo: primero fueron seminarios de discusión política, basados en lecturas que Lucas les entregó; después fue la invitación para sumarse al grupo, a la que sólo Víctor y Rafael respondieron afirmativamente.

La política estudiantil en la que Víctor y Rafael, amigos de la misma generación, participaron en las normales rurales se desarrolló en circunstancias diferentes a la conocida por Camilo. Él egresó en junio de 1969 y en septiembre la SEP implementó una reforma al sistema de normales rurales que será objeto de análisis detallado en el capítulo seis; una de las consecuencias de esta reforma es que entre septiembre de 1969 y 1972, hubo una amplia respuesta de resistencia contra la reforma articulada por las sociedades de alumnos y la FECSM, y esto resultó en la supresión de las agrupaciones estudiantiles y la expulsión de varios dirigentes. Víctor relata las consecuencias que cree que esto tuvo para su formación política y, después, conectará esto con su ingreso a la organización armada:

Cuando estaba yo [...] en tercero de normal [1971-1972], le entré con todo a aquello [a hablar en público], entonces fui secretario de organización ahí en la escuela [de Atequiza]. Y en ese mismo año fui comisionado –por la cartera que tenía–, fui comisionado a ir a las escuelas normales que pude a reorganizar la FECSM. Eso es lo que anduve haciendo [...] Entonces anduve para todos lados, en unos lugares me recibían, en otros no me dejaban entrar. Otros no había con quién hablar porque estábamos reorganizándonos, desapareció la FECSM por años, pero para entonces yo estaba muy, “¡Ahora sí!”, ya estaba yo volcado en todo lo que era la cuestión de la

²² Gabino, Manuel, encuentro 2/5 y Víctor, encuentro 3/6.

política. Y ahí empecé yo a hablar públicamente, pero se me dificultaba porque me faltaba información, me faltaba organización [de las ideas], ¡no sabía organizar! Yo pensaba que... como miraba a otros que se paraban a hablar, yo pensaba que te iba a llegar fácil y no era así, se me dificultaba [...] ¡Yo me daba cuenta [que se me dificultaba]! [...] Nomás me decía que tenía que mejorar, pero no tenía la disciplina, en parte porque no había a dónde [acudir]. Recuerda que estábamos desmantelados completamente. No [...] existían otros con más experiencia que yo, éramos nosotros [...] Si hubiera sido una secuencia normal [de las generaciones escolares], como era cuando estaba en la secundaria, seguro alguien hubiera dicho, “¿Sabes qué? Haz esto, mira, ponte a leer esto”, y yo habría entendido eso.²³

Su respuesta a la invitación de Lucas para entrar al grupo armado, “¿Por qué tardaron tanto en invitarme?”, dice Víctor,

era resultado de lo poco, y digo ‘poco’ porque era poco, del poco trabajo político en que yo había participado. Y digo ‘poco’ porque, cuando se cierran las normales [en 1969] estaba reflexionando el otro día [...], ¡a mí!, estoy hablando de mi experiencia personal, me hizo mucha falta, me hubieran servido mucho esos años en que se detuvo toda la actividad política de las normales rurales.²⁴

A diferencia de Camilo, para Víctor el proceso que lo llevó a la política clandestina tuvo carencias. Y esto le permite entretejer los primeros hilos de una crítica a su propia militancia que siguió desarrollando a lo largo de nuestros siguientes dos encuentros. Víctor no está arrepentido ni cree que su militancia fue un error, pero está convencido de que, si él hubiera tenido más experiencia en la política legal, su militancia habría sido diferente en el sentido de ser capaz de involucrarse en las discusiones sobre los planes de la organización.²⁵

Gabino. “Ya había madurado un poco mis ideas de carácter político”.

Algunos elementos del análisis de la narración de Camilo y Víctor son útiles para comprender la organización del relato de Gabino acerca de su ingreso a una agrupación armada como, primero, “base de apoyo” a una organización cuyo nombre tampoco conoció, pero se trata del Grupo N o Los Guajiros, en una célula diferente a la que perteneció Camilo. Gabino fue compañero de generación de Rafael y Víctor en la normal rural de Roque, Guanajuato, e igual que ellos, en 1969 fue trasladado al plantel de Atequiza, Jalisco. Desde secundaria, Gabino militó en la Juventud Comunista y fue parte de las agrupaciones estudiantiles de su

²³ Entrevista con Víctor, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Guanajuato, 16 julio 2018. Encuentro 2/6, 123 min. (Víctor, encuentro 2/6).

²⁴ Gabino, Manuel, encuentro 2/5 y Víctor, encuentro 3/6.

²⁵ Entrevista con Víctor, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre (con la participación de Carla Villanueva), Guanajuato, 15 diciembre 2018. Encuentro 4/6, 152 min. (Víctor, encuentro 4/6)

escuela y participó en reuniones nacionales. A diferencia de sus otros dos compañeros, él no concluyó sus estudios para profesor porque en 1970 fue reclutado por un compañero que después se desvinculó de la guerrilla y cuyo nombre prefirió omitir. Gabino empezó a trabajar en una compañía de petroquímica de Celaya cuando suspendió sus estudios; en esa misma ciudad se reunía la célula del grupo armado al que apoyaba. De acuerdo con la primera entrevista que sostuvimos, Gabino aceptó colaborar con la lucha armada porque

para ese tiempo, creo que sí, ya había madurado un poco mis ideas de carácter político. Ya no era el niño. De hecho, ya... pues todavía era un adolescente, pero ya mayor [énfasis]. Llegando a la edad adulta, por así decirlo. Mis ideas ya habían cambiado. Quería luchar, sobre todo porque el movimiento del '68 me tocó estar en México también a mí [...] Pero ya cuando estuve en la normal, y en especial después de la represión que había hecho el gobierno en el movimiento del '68 y lo que me tocó ver personalmente a mí en México, me hace tomar la determinación de meterme a otro tipo de lucha. Aunque en un principio, te digo, era, no [énfasis] como militante profesional.²⁶

En el relato introductorio de Gabino, como en el de Flora, Camilo y Víctor, la represión tiene un papel central para explicar por qué aceptaron unirse a una agrupación político-militar. Como he dicho en la introducción, la relación entre represión y radicalización es una explicación que se ha difundido en testimonios y análisis académicos y con la cual los entrevistados concuerdan. Para Gabino, la represión que “maduró” sus ideas políticas, fue la masacre de estudiantes y civiles en la ciudad de México el 2 de octubre de 1968 y, para esto, refiere haber estado en dicho lugar poco después de la masacre. No obstante, los normalistas rurales de aquella época recuerdan represiones contra sus movimientos y acciones de solidaridad con otros sectores en fechas previas y posteriores al 2 de octubre. A pesar de esto, es común que las experiencias de violencia política estén organizadas en torno a la masacre de Tlatelolco porque esta tiene un lugar central en la memoria dominante de las represiones estudiantiles que condujeron a la radicalización. Esta narración de Gabino me permite esbozar algo que analizaré con más detalle en capítulos subsecuentes: para las y los entrevistados, la división y jerarquización entre rural / urbano y capital de la República / entidades federativas contribuyó a organizar su experiencia y,

²⁶ Entrevista con Gabino y Manuel, conducida por Aleida García Aguirre y Carla Villanueva, transcrita por Carla, editada por Aleida. Guanajuato, 14 agosto 2018. Encuentro 2/5, 106 min. (Gabino, Manuel, encuentro 2/5). El encuentro número uno con Gabino y Manuel fue conducido por Víctor, el 26 de julio de 2018, por este motivo, considero este como el primer encuentro que yo sostuve con ambos. Sobre las condiciones de producción de las entrevistas con Gabino, Manuel, Rafael y Víctor, véase Villanueva y García Aguirre (2019).

durante su juventud, a dar sentido a su política. La represión –especialmente la del 2 de octubre de 1968– es un nudo en los relatos de radicalización de los entrevistados porque efectivamente contribuye a las transformaciones subjetivas –cuestión que veré más adelante–, pero también porque es parte de la memoria dominante de la violencia política del pasado reciente.

De acuerdo con Gabino, la maduración de sus ideas políticas –decidirse a o querer “luchar”, en oposición a un momento previo en que esto no estaba en sus expectativas–, abrevó de la represión; no obstante, esas mismas “ideas” habían sido desarrolladas durante su vida estudiantil en la normal rural. En consecuencia, para él, como para Camilo, Víctor y Rafael, decidirse a colaborar con la lucha armada está en línea de continuidad con su desarrollo personal y político. Y al igual que estos hombres, en primera instancia el relato excluye indicios de transformaciones en la vida propia a propósito de la militancia, aunque está claro que hubo cambios: dejó los estudios para profesor, entró a trabajar a la industria petroquímica.

Hasta este punto, quiero destacar que los primeros acercamientos narrativos que las y los entrevistados esbozaron sobre su ingreso a la organización político-militar –a ese “otro tipo de lucha”–, hablan de una *decisión* relativamente fácil de tomar, aunque aparejó transformaciones que ellas y ellos identifican como cambios más o menos profundos en su vida. ¿Cómo fue habilitada una decisión de este tipo? La formación política previa, la experiencia de la represión y la experiencia de género han sido esbozadas hasta este punto en las entrevistas.

Rodrigo. “No creo que hayan reclutado a un cabrón de esos abusivos que novateaban a los niños”.

Rodrigo entró a la Liga Comunista 23 de Septiembre un día de 1973 que está perdido en su memoria, aunque en general, ubicar fechas concretas es una operación poco común en su narrativa. Egresó de la normal rural de Aguilera en 1971, la misma escuela donde Camilo estudió. La plaza con la que Rodrigo inició servicio magisterial le fue asignada en un pueblo del norte de Durango, cerca de la frontera con Chihuahua. A aquel lugar fue a buscarlo Quirino P. Q., pariente de Miguel Quiñones, un profesor de primaria egresado de la normal rural de Salaices que participó en el Asalto al cuartel militar de Madera, el 23 de septiembre

de 1965.²⁷ Quirino era un varillero que viajaba por toda la región, vendía telas, agujas, hilazas, dedales y cosas similares, “nadie se dio cuenta de que era un guerrillero, pues llegó y ¿qué?, pues así llegan los comerciantes”.²⁸

Rodrigo sugiere que Quirino fue en su búsqueda “por órdenes y sugerencia de Leonardo, pero sobre todo del paisano Luisantonio, y Quirino es el de esa comisión para cooptarme, y yo [dije] “pues vámosle entrando”. Leonardo y Luisantonio fueron dos militantes de la Liga Comunista 23 de Septiembre que egresaron de normales rurales; Luisantonio estudió en Aguilera, en la misma generación que Camilo; Leonardo inició sus estudios en esa misma normal y concluyó en Tamatán porque, como cuenta Camilo, fue expulsado de Aguilera por el grupo de estudiantes espartaquistas que, en 1967 tenía el control de la Sociedad de Alumnos. A la vuelta de los años, Leonardo fue parte del Buró Político de la Liga y fue muerto en combate en 1975; Luisantonio, por otro lado, llegó a encabezar el Buró Político a finales de los setenta y con ese cargo también fue muerto en combate en enero de 1981. Así pues, cuando Rodrigo refiere una posible responsabilidad de Leonardo y Luisantonio en su reclutamiento, invoca a dos normalistas rurales que llegaron a la dirección nacional de la Liga. Durante su narración, Rodrigo procura contestar una pregunta que él mismo se ha puesto enfrente: ¿Por qué Leonardo o Luisantonio procuraron que Quirino lo reclutara? La explicación prioriza las actitudes que Rodrigo sostuvo en la vida cotidiana de la normal rural y no sus actividades políticas.

De esta forma, por ejemplo, mientras Rodrigo relataba cómo la disciplina de la normal rural contribuyó a su formación, perfila una causal de su reclutamiento:

Había puntos que te quitaban por sucio, por no asistir a clase, por faltas de respeto a sus superiores y compañeros, todo esto nos va formando, contribuye a nuestra formación, porque teníamos que levantarnos a las 5:45 de la mañana para hacer un aseo en la zona que te asignaban y a las 6:00 estabas lavadito, una mano de gato, en el salón, a las 6:00. [Esto] te va formando el amor al trabajo, el amor a la disciplina [inaudible], que a la postre te dicen lo que debes de ser, si tú vas a formar niños no puedes ser un antihigiénico, un incumplido, faltista e impuntual [inaudible] Por eso la Liga reclutó muchos compañeros que, de alguna manera, ¡nos vieron algo! Y no creo que haya sido [reclutado] un cabrón de esos abusivos que novateaban a los niños, que abusaban de su estatura, su fuerza física, realmente yo nunca abusé, al contrario, defendía a mis compañeritos, y otras veces me peleé porque nos caíamos gordos, también. [...] Todo lo conocieron mis compañeritos Luisantonio y Leonardo. De tal

²⁷ La participación de normalistas y maestros en el Grupo Popular Guerrillero, responsable del asalto al cuartel de Madera, Chihuahua, la analicé en un trabajo previo (García Aguirre, 2015).

²⁸ Rodrigo, encuentro ¼.

manera que te digo que nomás de alguna manera ven tu perfil y dicen “este”, por eso nos mandaron a Quirino P. Q.²⁹

Rodrigo sugiere que su decisión de integrarse a la Liga no respondía únicamente, ni fundamentalmente, a la formación política que tuvo durante la normal rural, sino a la formación social que tuvo a lo largo de su vida: ser responsable, disciplinado, defender a los más pequeños, trukear las normas para favorecer a quienes estaban en desventajas de cualquier tipo: estatura, edad, etcétera. Rodrigo habla de su ingreso a la Liga con un estilo que, inicialmente, parece disperso; considero que este estilo de narración le permite argumentar que todo lo hecho en la normal rural y sus primeros años como profesor de primaria habilitó que Quirino fuera a buscarlo. Ese proceso lo había hecho disciplinado y capaz de doblar las normas para cumplir fines determinados. Para explicitar este punto, me referiré a la narración que Rodrigo construyó sobre su primer año de servicio en el norte de Durango, ahí a donde fue a buscarlo Quirino P. Q.

Su primera escuela fue una primaria multigrado en el norte de Durango. Tan pronto llegó, Rodrigo sumó esfuerzos con la comunidad para mantener la escuela abierta a pesar de que la población en edad escolar no alcanzaba los 30 niños requeridos por la SEP. Junto con los padres de familia, Rodrigo infló el censo real de 21 niños: sumó ocho niños menores de seis años y registró a un “fantasma”. Mientras Rodrigo narraba su estrategia para mantener la escuela abierta, acudió nuevamente a Leonardo, Luisantonio y su ingreso a la Liga:

completamos 29 [niños en el censo], y el otro ¿qué hice? ¡Fantasma! Juan Pérez, chingue su madre, si viene la supervisora le digo que el muchachillo está enfermo [risas de ingenio]. Para ayudar a tu clase, ya de todos modos ya tenía la noción social, tenía la convicción de que nuestro pueblo... ¡Había sido dirigente nacional! ¡No vas a ir contra tu pueblo! Ya estaba muy influenciado por todos, toda la literatura y lo artístico, había bebido de los más grandes todo ese bagaje e ideología del paisano Luisantonio [nombrado por su apodo], de Leonardo, y otros que salieron antes que ellos, y sabíamos que nuestra escuela [normal rural] era producto de la Revolución Mexicana. Y te emboletas. “Te fletas”, decíamos nosotros, “Te fletas al movimiento” porque no puedes ser insensible al ver todo aquello, ves muchas cosas, y bueno, “Vamos a hacer esto”.³⁰

Mediante esta forma narrativa, Rodrigo construye un relato de continuidad de su vida antes, durante y después de su militancia. Durante la normal, Rodrigo no discutió la vía armada como forma de organización y lucha, aunque sugiere que esto bien pudo haber sido un tema

²⁹ Rodrigo, encuentro 1/4.

³⁰ Rodrigo, encuentro 1/4.

de conversación para otros compañeros, quizá los que estuvieron en la Juventud Comunista. La invitación a entrar a la Liga Comunista 23 de Septiembre, en su narración, fue consecuencia de un proceso que transformó su forma de relacionarse con sus pares en la escuela, especialmente con los más pequeños.

Para Rodrigo, otros militantes de la Liga habían vivido un proceso de formación social específico para militar en la Liga; este fue el caso de Leonardo, con quien Rodrigo encontró protección más de una vez en sus dos primeros años de secundaria. En la tercera entrevista, mientras Rodrigo me explicaba que decirse de izquierda no garantiza que efectivamente se apoye al pueblo, el nombre y la relación con Leonardo salieron a flote, como un ejemplo de quien no sólo transpiraba ideas políticas, sino que, además, se conducía acorde a ellas:

[En Aguilera], salía Leonardo en defensa de los peloncillos... [...] Me decía paisanito. Él, a todos los chiquillos los quería y nosotros nos dejábamos querer porque era un gran tipo, muy querendón [...] Y entonces luego, luego supe quién era y me fui con él [...] ¡Lo admirábamos porque era fuerte, era fuerte, pero fuerte era! Así que los grandes le pensaban cuando nos iban correteando, ya nomás llegábamos con Leonardo y, “¡Ya la hice!”³¹

Leonardo fue trasladado a la normal rural de Tamatán en el ciclo escolar 1967-1968, cuando Rodrigo iniciaba su tercer año de secundaria; pero en el segundo semestre de 1969 volvieron a encontrarse a propósito del movimiento contra la reforma del sistema de normales rurales. Leonardo era secretario general de la FECSM, Rodrigo, delegado del plantel de Aguilera ante la misma Federación, así que coincidieron en una reunión en la secundaria técnica-agropecuaria de Huichapan, Hidalgo, convocada por el primero.

Rodrigo fue parte de una brigada que operó en el norte de Durango, dirigida por Quirino, y en la que participaron varios profesores de primaria, hombres y mujeres, aunque en entrevista sólo citó por su nombre a los dos hombres –quizá porque fueron más cercanos–, Nabor y Fernando. Todos ellos mantuvieron sus plazas en el magisterio al mismo tiempo que colaboraron con la Liga, es decir, a diferencia de Camilo, el desarrollo de su militancia tuvo lugar al mismo tiempo que llevaban adelante las tareas de enseñanza: “el acuerdo desde que nos enrolamos en eso, era que unos [eran] profesionales y otros éramos bases de apoyo de la Liga”, pero –aclara–,

³¹ Entrevista con Rodrigo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 28 agosto 2018. Encuentro 3/4, 110 min. (Rodrigo, encuentro 3/4)

“cuando había que hacer algunas actividades que implicaban riesgo, nos las aventábamos, sí; pero no era profesional”.³²

La militancia de Rodrigo, a diferencia de Flora o Camilo, no estuvo acompañada de cambios inmediatos en la vida diaria y privada; es posible que por esta razón reflexione con calma por qué fue reclutado y quién envió a Quirino. Las primeras actividades de Rodrigo fueron “tareas de adiestramiento, de tiro al blanco, desplazamiento, incursionar en la región, saber en dónde podías tener tú un amigo para que en caso de una bronca, llegaras ahí”.³³ Una de las actividades que Rodrigo describió con más detalle fue el reparto del periódico de la Liga, *Madera*, en un plantón de campesinos que estaban reclamando tierras; esta acción la recuerda por dos motivos: primero, porque la policía judicial de Durango llegó a detenerlos y hubo una persecución, y segundo, porque los campesinos tenían más de un año en protesta, pero la organización partidaria que los dirigía no impulsó la invasión de tierras, lo cual, decía, era un error político.

Los dos profesores que militaron con Rodrigo fueron detenidos en junio de 1974 por el ejército en sus respectivas escuelas por haber repartido propaganda de la Liga y fueron presentados ante el ministerio público, quien “los amonestó severamente y los dejó en libertad”, según el reporte de un agente de la Dirección Federal de Seguridad.³⁴ Rodrigo no recordó ni mes ni año, pero relató que la gente del pueblo donde trabajaba le avisó que el ejército preguntaba por él y, gracias a esto, salió de la región y se puso a salvo; después supo que Nabor y Fernando habían sido detenidos.³⁵ Después de este evento, Rodrigo y sus compañeros redujeron su participación en la Liga y la SEP cambió la adscripción de su plaza al norte de Durango, medida represiva que Rodrigo no sólo atribuye al vínculo con la Liga, sino también a su involucramiento en los movimientos de disidencia del sindicato del magisterio. La desvinculación total de la Liga es un evento nebuloso en el relato, pero es probable que ocurriera en torno a estos eventos.

Los entrevistados que militaron en una organización político-militar, refieren que antes de ingresar a esta, tuvieron conversaciones sobre la revolución; algunos no sólo hablaron de ella, sino de su inevitabilidad; finalmente, para el grueso de quienes estudiaron en una normal rural, las citadas conversaciones se desarrollaron en contextos

³² Rodrigo, encuentro 1/4.

³³ Rodrigo, encuentro 1/4.

³⁴ [Reportes de detención], sin lugar, 10 y 12 junio 1974. VP-LC23S, 2009, C.161, L. 3, f. 32.

³⁵ Rodrigo, encuentro 1/4.

escolares y con compañeros.³⁶ En las narraciones en entrevista, la invitación a la organización político-militar puede ser inesperada (como en el caso de Flora), pero no es sorpresiva: quienes reclutan intuyen que Flora, Hermila, Camilo, Rodrigo, Víctor, Rafael, Gabino y Manuel concuerdan con su lectura sobre la lucha armada; es decir, los reclutadores acuden a ellos dada su trayectoria social y política en diferentes ámbitos, o el desempeño en determinados movimientos. Por su parte, para las y los entrevistados, la lucha armada estaba dentro de sus horizontes políticos, incluso si su militancia inició en una coyuntura específica.

Las militancias cambian...

Flora. Militancia.

Cuando regresó a México, Flora se incorporó a la sección de educación del MAR y a lo largo de su militancia estuvo dedicada centralmente a tareas de formación política de nuevos reclutas. Las escuelas eran espacios en los que los militantes más avanzados fungían como instructores de las materias necesarias para que un novel recluta llegara a miembro pleno de la organización: economía política, filosofía, defensa, arme y desarme y línea política del MAR.³⁷ A veces, me dijo Flora en nuestro tercer encuentro, también

³⁶ Los entrevistados que no refieren conversaciones de este tipo durante su vida estudiantil son Hermila, Alberto y Rodrigo.

³⁷ El MAR tuvo cuatro secciones: reclutamiento, educación, expropiación y exploración. De acuerdo con una entrevista a uno de los fundadores del MAR, citada por Peñaloza, las escuelas tenían el propósito de “educar a los compañeros que entraban en el MAR, educar desde el punto de vista político, y tener una concepción de por qué se lucha, desde el punto de vista económico, desde el punto de vista político, desde el punto de vista cultural o social, y también cómo se lucha, es decir, desde el punto de vista de la educación, de una sociedad política, de una cultura de lucha, de una cultura moral, y también se educaba desde el punto de vista armado” (2004: 95). Una práctica constante del MAR fue dedicar un tiempo-espacio para iniciar a los nuevos reclutas; de manera igualmente constante, los instructores practicaron la “crítica y autocrítica” al finalizar cada escuela. Diferentes documentos del MAR de 1970-1971 se refieren a tareas de “educación” y “escuelas” y uno de ellos enlista diferentes “grupos de actividad revolucionaria del MAR”, entre los que se encuentra “grupo de escuelas”. Este documento fue confiscado por la Dirección Federal de Seguridad en las primeras detenciones de militantes del MAR en Jalapa, Ver., en febrero de 1971. [Sin título “El conocimiento de todo lo necesario...”], sin lugar, [fecha manuscrita julio 1970]. VP-MAR, 2008, C. 80, L. 2, f. 67. Otro documento confiscado durante las citadas detenciones, manuscrito, se titula “Sobre algunas cuestiones para redondear o agregar a las notas de trabajo clandestino”, en él se concentran una serie de sugerencias y críticas a los contenidos impartidos en la materia de trabajo clandestino. “Sobre algunas cuestiones...”, sin lugar, sin fecha. VP-MAR, 2008, C. 80, L. 2, f. 302. La colección digital “Armed Revolutionary Organizations in Mexico” albergada por la Universidad de California en San Diego, contiene el balance que un militante del MAR hizo sobre la escuela que tenía a su cargo, se trata de una evaluación de las fortalezas y debilidades de cada uno de los integrantes (divididos en instructores y “compañeros”). Seguramente este documento también fue confiscado en uno de los operativos

había que “enseñarle a algún compañero a leer bien” porque los reclutas podían ser de escolaridad baja.³⁸

Hermila. Militancia.

En el regreso a México, después de seis meses en Corea, Hermila regresó a ser maestra, al inicio del año escolar 1970-1971. Según recuerda, la directriz fue regresar a tener una vida “normal” y esperar nuevas órdenes; Hermila esperaba unirse los comandos de expropiación, en buena medida porque durante el entrenamiento se había descubierto hábil para el manejo de armas y la estrategia militar. No obstante, para Hermila no hubo nuevas instrucciones porque Caetano había sido aislado por las discrepancias con otros miembros de la dirección. La relación entre los dos arrastró también a Hermila:

yo no sabía que había diferencias políticas entre los que allá [en Corea del Norte] dirigían y Caetano y otros, aquí [en México] [...]. Yo no sabía eso. Entonces... incluso hubo un tiempo... no me contacté inmediatamente con Caetano, hubo un tiempcito que no podíamos contactarnos y cuando lo hicimos ya había una división en el grupo. Caetano estaba como relegado y esa es otra crítica que no tuve oportunidad de hacer [entonces], pero he hecho con algunos compañeros, en corto. Entonces como él estaba relegado y como yo era su compañera, pues yo también, sin hablar conmigo ni decir más.³⁹

Hermila fue detenida en febrero de 1971, formó parte de la primera cadena de detenciones de militantes del MAR a cargo de la Dirección Federal de Seguridad. La detuvieron junto con Caetano en la primera casa que compartieron como pareja, al oriente de la Ciudad de México, misma que además sirvió como bodega del MAR. Su militancia, por lo tanto, tuvo un desarrollo corto.

Camilo. Militancia.

En la tercera entrevista, Camilo relató un poco acerca de estos contactos que “apoyaron” a la Liga, con tareas como repartir el periódico de la organización, Madera, y asistir a reuniones; pero no participaron en expropiaciones: “Los considerábamos parte del movimiento, pero ya como un ala [política]... lo que pretendíamos que dentro de los movimientos sociales

de la DFS o la Dirección de Investigaciones Políticas y Sociales. “Escuela”, sin lugar, sin fecha. <https://library.ucsd.edu/dc/object/bb9489202n>

³⁸ Entrevista con Flora, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Estado de México, 3 septiembre 2018. Encuentro 3/3, 145 min. (Flora, encuentro 3/3)

³⁹ Hermila, encuentro 1/2.

estuvieran incluidos personas que no estuvieran apoyando, como luego decimos, ‘el ala política de la Liga’, con conocimiento de causa”.⁴⁰ Algunos de estos contactos, después, “se incorporaron a la lucha armada al cien”.⁴¹ Rodrigo tiene cuidado en distinguir que él fue “de base”, Camilo también separa a quienes son “contactos” de quienes entraron “al cien”. Ambos, Rodrigo y Camilo, habían egresado de la normal rural de Aguilera y ocuparon cargos en diferentes agrupaciones estudiantiles, pero sus militancias fueron muy diferentes; en conjunto, me permiten subrayar que las militancias tuvieron derroteros diferentes: no todos los que participaban en la Liga eran “profesionales”. ¿Cómo comprender estas diferencias?

Motu proprio, Camilo habla poco de las actividades que desarrolló como militante, es conciso y breve: lecturas políticas, entrenamiento con armas “y luego ya, pues sí llevamos a cabo algunos asaltos”.⁴² En la primera entrevista, pareciera que Camilo contestó una pregunta implícita acerca de su participación en acciones militares, quizá en diálogo con los recuentos de acciones militares que son centrales en las historias que ha leído sobre los grupos armados en los años setenta.

No obstante, en la segunda entrevista, a propósito de una pregunta mía, Camilo elaboró una reflexión sobre la dedicación exclusiva a las acciones militares y ahondó en la tensión producida en su vida familiar.

Aleida. Usted dejaba de ser maestro [si entraba al grupo armado], ¿no le podía, dejar de ser maestro?

Camilo. En ese momento, no. Porque yo era muy idealista, yo sí andaba, ¿cómo dicen?, muy obsesionado con el cambio, y no me importaba. No me importaba porque el principio que manejamos ahí era dejar a un lado los intereses particulares para atender a los intereses generales. Incluso cuando esto lo aplicábamos a la familia... a mí me dolió mucho incluso la separación de mi madre... en ese tiempo mi padre acababa de morir haría un año, y cuando yo me metí a la clandestinidad yo venía poco a verla. Sentía mucho... creo que ahora que me pongo a pensar, mi ausencia sí la lastimó bastante, al no saber de mi paradero porque hubo un tiempo en que no... ella no supo nada de mí, yo nomás desaparecí. Posteriormente yo logré comunicarme con ella a través de una carta “acá estoy en Guadalajara, estoy trabajando”. Pero en cuanto a haber dejado la carrera de maestro, haber dejado de trabajar, no, porque andábamos, andaba yo muy metido, como dice uno, andaba al cien. Posteriormente sí intenté regresar [al magisterio]. Cuando ya empezamos a ver nosotros que había necesidad de hacer trabajo de masas, que teníamos una conducta muy militarizada y que el

⁴⁰ Camilo, encuentro 3/4.

⁴¹ Ibid.

⁴² Camilo, encuentro 1/4.

militarismo en sí, por sí mismo no nos llevaba a nada si no hacíamos trabajo de masas, intenté regresar al magisterio y logré que me dieran una plaza allá en Jalisco.⁴³

En general, Camilo es de pocas palabras, el encuentro de mayor duración con él fue de 93 minutos. A diferencia de Flora y otros entrevistados, quienes elaboran frente a mí explicaciones más amplias de sí mismos, Camilo regularmente esperó a que yo preguntara para seguir adelante. En este caso, por ejemplo, puso sobre la mesa la estrategia de utilizar a favor del grupo armado su previa pertenencia al magisterio, y enseguida guardó silencio, en espera de mi siguiente pregunta.

Volver al magisterio fue una resolución que tomaron Leonardo y Camilo juntos cuando todavía eran parte de ese primer grupo. aunque en las entrevistas fue imposible ubicar con precisión cuándo sucedió. No obstante, entre los documentos referentes a Leonardo reunidos por la DFS, hay un acta de la SEP que ubica su regreso al magisterio en enero de 1973, es decir, en el umbral de la fundación de la Liga Comunista 23 de Septiembre.

No militar. Miguel.

De la misma forma que los entrevistados confeccionaron una narración explicativa acerca de su militancia, quienes no militaron, pero tuvieron acciones puntuales de colaboración, también hablaron de por qué siguieron este particular camino político. De manera rápida, Miguel arguyó que mientras fue estudiante de la normal rural de Aguilera, Durango (1972-1976), se opuso a que sus compañeros militaran en una agrupación político-militar porque esto podría escalar en ataques políticos mayores al sistema de normales rurales; asimismo, en la entrevista refirió que tuvo desacuerdos con la Liga Comunista 23 de Septiembre porque las tareas que asignaba a los militantes más jóvenes eran de alto riesgo y porque algunos planteamientos políticos plasmados en el periódico *Madera* y en las exposiciones de los militantes que conoció en torno a la normal rural, eran demasiado intrincados. En nuestro primer encuentro, Miguel entró así en esta materia:

Aleida. Profe, usted en la Normal militó en alguna organización además de estar en la [interrupción]

Miguel. Nunca, nunca.

Aleida [Continuación de la idea anterior] sociedad de alumnos.

Miguel. Nunca. Nunca acepté. En la asamblea parte de mi discurso era el saber cuidar ese tipo de relaciones, ¡no evitarlas! Pero no comprometerse. Mi llamado a mis

⁴³ Entrevista con Camilo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 17 mayo 2017. Encuentro 2/4, 66 min. (Camilo, encuentro 2/4)

compañeros siempre fue de no integrarse. Que nos mantuviéramos unidos, comunicados, pero que no se comprometieran [pausa], ¡menos que comprometieran a la sociedad de alumnos! Pero sí conversamos [pausa] no nos cerrábamos a platicar nuestros argumentos de por qué no involucrarnos, sí platicamos con elementos de distintos grupos armados, y tampoco pudimos evitar que compañeros nuestros se comprometieran. Pero yo personalmente nunca participé.⁴⁴

Negarse a participar en la Liga o en las Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo (FRAP), a pesar de pertenecer al entramado de relaciones que le abría este camino político, no significa que Miguel se opusiera a la lucha armada, sino que tenía una serie de consideraciones críticas acerca de la movilización social que la guerrilla podía alcanzar. Estas consideraciones críticas, debe notarse, están construidas en el presente y están entreveradas con *desenlaces* y análisis posteriores de algunos grupos armados.

Sí creíamos en la exacerbación de las contradicciones como procedimiento para generar caos [...] El arribo a estadios mayores de democratización de la sociedad, no era para nosotros un garante de la disminución de las inequidades. El abrir los cauces democráticos no remediaba la disparidad social. Había que generar... crear crisis, pero el foquismo guerrillero le daba resonancia a la causa sin generar movilización social! Los intentos de guerrilla basados en la teoría del foquismo se desligaron de las bases! [...] Lucio Cabañas fue superrarchirrequeontra desconfiado, a Genaro Vázquez lo infiltraron hasta su casa! Que son dos guerrillas que surgieron con base popular, la Asociación Cívica Guerrerense, [el Partido de los Pobres]. Y no obstante se desvinculó la organización de las personas armadas.⁴⁵

En último término, recuerda Miguel, lo que le parecía inconcebible era que la normal rural de Aguilera y todos los estudiantes pasaran a la militancia porque esto pondría en riesgo la continuidad de la escuela: “Yo no podía concebir [...] que una escuela se integrara a la Liga. Se había incendiado la escuela. No existiría ahorita. Pero si tres o cuatro o treinta estaban involucrados, ahí tendrían protección y ahí tendrían cobijo”.⁴⁶

En el primer encuentro que sostuvimos, Miguel hizo un breve recuento de los dos movimientos de solidaridad que emprendieron los estudiantes de Aguilera en los cuatro años en que él fue estudiante y que considera más relevantes. En este recuento encuentro indicios de que la voluntad de participación política a pesar del contexto de represión es parte de un sentido común compartido que produce cierta satisfacción subjetiva y los anima a continuar sus compromisos políticos. No obstante, como en el caso de Miguel, este sentido común no

⁴⁴ Entrevista con Miguel, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 20 noviembre 2016. Encuentro 1/3, 69 min. (Miguel, encuentro 1/3).

⁴⁵ Entrevista con Miguel, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 16 mayo 2017. Encuentro 2/3, 101 min. (Miguel, encuentro 2/3).

⁴⁶ Ibid.

implicaba una predisposición a militar en una organización político-militar para la autodefensa o avanzar hacia la revolución. En otras palabras, la disposición subjetiva y social (“emocional”, dice Miguel) de algunos normalistas a movilizarse y solidarizarse a pesar de la represión no habilita por sí misma el camino hacia la militancia. Uno de los movimientos fue “la primera invasión de tierras que se hizo aquí en la ciudad de Durango por parte del Frente Popular de Lucha y la Unión Popular Independiente, ese era un movimiento social que estaba demandando terrenos sin costo, un movimiento en contra de casatenientes”;⁴⁷ en dicha acción –dice Miguel–participaron cerca de 200 estudiantes junto con los colonos y fueron reprimidos. Y el segundo movimiento que considera importante, continúa,

fue en El Largo, Chihuahua, en El Maderal, cerca de donde hubo aquel acontecimiento histórico del asalto al cuartel Madera. Ahí había un movimiento de ejidatarios que igual estaban cansados [porque] estaban atorados los procesos [de entrega de tierras] cuando las resoluciones presidenciales ya estaban dictadas. Y nos trasladamos toda la escuela cerca de mes y medio a El Maderal a apoyarlos, ¡a una invasión muy peligrosa! Esa fue muy peligrosa, más que la de aquí de Durango porque aquí en la de Durango nos golpearon cuantas veces quisieron para sacarnos, encarcelaron compañeros, etcétera, pero allá se hablaba del riesgo de grupos de... contratados, es decir, no que la autoridad fuera a cometer algún acto de represión, sino que grupos de otras personas al mando de quienes estaban en poder de las tierras, mandaran a asustarnos, matando a dos, tres. ¡Todos los días había rumores! Siempre había tenebra, aquel movimiento fue peligrosón. Pero nosotros felices [...] Porque nuestra atención era de alta convicción, y en ese momento pues la convicción se transforma en una energía, en una energía humana muy, pero muy grande, quizá es un nivel de convicción que nubla la razón [...] Era una convicción de carácter más emotiva que racional, posiblemente. Porque racionalmente sabíamos que el hecho de tener tres, cuatro, diez mártires no resolvían el problema [...] ¡pero de todas maneras no nos movíamos de ahí! Pues entonces era algo más emocional que racional. Bueno [pausa] esto lo digo a cuarenta años de distancia!⁴⁸

Miguel, como Lorenzo y Simón, participaron en acciones estudiantiles y de solidaridad con otras organizaciones y movimientos que fueron reprimidos. Y de manera similar a lo relatado por Camilo, Flora, Víctor, Rafael y Gabino, la represión o la posibilidad de que tuviera lugar, está entrelazada narrativamente a la afirmación de una convicción de lucha. Sin embargo, y como he dicho párrafos antes, esta convicción no tiene como consecuencia necesaria la militancia político-militar. Y, de hecho, en el relato de Miguel, abstenerse de tener un vínculo formal con una organización es una consecuencia de su

⁴⁷ Miguel, encuentro 1/3.

⁴⁸ Ibid.

trayectoria de vida y su formación política; en un canon narrativo similar al de Camilo, Víctor y Gabino.

Me he concentrado especialmente en el caso de Miguel porque, a diferencia de Lorenzo y Simón, es el único que compartió espacios y redes de relaciones con militantes de la Liga o las FRAP; es decir, él discutió esta ruta política ampliamente dentro de la normal rural y en reuniones políticas en la capital de Durango, fue llamado a sumarse y rechazó hacerlo. Para Lorenzo y Simón, en cambio, la ausencia de vínculos políticos con las organizaciones político-militares a través de familiares, amigos o compañeros, impidió que la militancia político-militar fuera una ruta abierta para ellos, incluso si ambos apoyaban la idea de lucha armada a través de sus poesías, obras de teatro y, en general, el trabajo cultural en las escuelas y comunidades. Lorenzo relata críticamente que durante un movimiento de huelga de la normal rural de Aguilera (donde estudió entre 1973-1977), una brigada de la Liga marcó las paredes de los edificios con pintas que llamaban a la “guerra civil revolucionaria” y acusaban de “demócratas pequeño burgueses” a Miguel y otros estudiantes. Esa brigada de la Liga, dice Lorenzo, nunca lo invitó a colaborar y las convocatorias del Partido Comunista no las aceptó; no obstante, afirma, “de cierto modo” eran “partidarios” de la lucha guerrillera:

No participé en organización partidaria, pues. No. Más bien, también nosotros éramos críticos, críticos de eso, y lo que hacíamos era, más bien, como partidarios en cierto modo, pero de la lucha guerrillera, estábamos así declarativamente sin participar, sin participar directamente, con el Partido de los Pobres, con Lucio Cabañas, en ese tiempo todavía, en 74, lo mataron, en 71, creo, a Genaro Vázquez [...] en 72, a Genaro Vázquez. Entonces en 74 a Lucio Cabañas. Más bien nosotros éramos, hacíamos como propaganda a favor de esas organizaciones, de los grupos que participaban, por ejemplo, del MAR o del FRAP.⁴⁹

De hecho, continúa Lorenzo, un compañero con quien vivió la huelga de secundarias técnicas agropecuarias y normales rurales en 1972-1973, en el inicio del siguiente año escolar (septiembre de 1973) fue detenido por su colaboración en las FRAP, durante el secuestro de José Guadalupe Zuno.⁵⁰ Con este compañero precisamente, Lorenzo participaba en círculos

⁴⁹ Entrevista con Lorenzo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 19 noviembre 2016. Encuentro 1/2, 116 min. (Lorenzo, encuentro 1/2).

⁵⁰ José Guadalupe Zuno fue secuestrado en agosto de 1974 por las Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo (FRAP), en las inmediaciones de la Universidad de Guadalajara. Este secuestro político tuvo graves repercusiones en las FRAP porque se trataba del suceso del presidente de la República y las labores de contrainsurgencia de la DFS se desplegaron ampliamente para localizar y juzgar a todos los implicados en la acción político-militar.

de estudios sobre organización revolucionaria y reuniones políticas en la capital de Durango, reuniones a las que Miguel también se refiere en su relato.

En suma, para Lorenzo, la colaboración con la lucha armada estuvo centrada en reuniones de preparación y discusión política y aunque nunca lo invitaron, dice,

yo compartía esa visión, pero sin decirlo, en todo caso lo expresaba en la forma artística, con la poesía coral, o en lo que participaba, o individual o en los discursos o en la canción, en la canción de protesta, porque éramos también cantores de protesta, de José de Molina, de ellos, de los Mascarones, entonces con eso actuamos en los programas, en los festivales, pero sin participar en acciones.

El relato de Lorenzo me permite analizar desde otro ángulo lo dicho en la introducción y sobre lo que volveré en el último capítulo de este trabajo: hubo procesos sociales y subjetivos que habilitaron a los sujetos para colaborar o militar en una organización; pero también las organizaciones propiciaron la militancia de ciertos sectores y, dentro de estos, la militancia de sujetos específicos, también de acuerdo a la historia interna de la organización (cómo define al sujeto revolucionario, cuáles son sus objetivos inmediatos y de largo plazo y cómo plantea que quiere y puede alcanzarlos) . Y esta cuestión está indiciariamente plasmada en los relatos de quienes militan y quienes mantienen colaboraciones puntuales o promueven apoyo general a la idea de revolución armada.

Los relatos en que abordan directamente por qué ingresan a una organización político-militar, lo mismo que en los relatos relativos a por qué colaboran en acciones específicas de las organizaciones o participan en discusiones políticas, pero no se comprometen plenamente con una organización, son relatos explicativos en los que ciertas relaciones, herencias familiares y culturales, formación política, experiencias de represión los conducen a decidirse en uno u otro sentido como si dicha decisión fuera inevitable. Incluso los relatos, como los de Flora y Hermila, en los que el inicio de su militancia está explícitamente entrelazado a cambios profundos en su vida, la narración está organizada de tal manera que los cambios son presentados como previsibles a la luz de su trayectoria previa.

Sin embargo, y como he esbozado a lo largo de este capítulo, los relatos tienen indicios que me permiten complicar la explicación clara y sin fisuras que muestran a primera vista. Por ejemplo, Camilo habló sucintamente en el primer encuentro –y después con mayor profundidad– del alejamiento de su madre como una afectación producida por la militancia; aunque está claro que dicho distanciamiento no lo desanimó a militar, también me parece importante señalar que el nuevo camino político de Camilo estuvo aparejado con el

reordenamiento de sus vínculos familiares. Asimismo, Flora nombra brevemente que la militancia rompió con su expectativa de ser maestra, aunque –como veré más adelante con detalle– esta expectativa había organizado su experiencia desde los últimos años de primaria y durante sus estudios de secundaria y profesional en la normal rural. Así pues, a pesar de que Flora decidió rápidamente entrar a una organización político-militar, esto replanteó su vida personal y la idea que de sí misma había construido desde la infancia: una mujer profesional, independiente.

En conjunto, los relatos de quienes militaron y quienes guardaron distancia de las organizaciones con colaboraciones puntuales o promoviendo la noción de revolución armada, tienen semejanzas importantes. Para ambos grupos de entrevistados, cualquiera que sea la postura que asumen ante la lucha armada, está basada en trayectorias sociales similares; Miguel incluso destaca que a él y sus compañeros los animaba una energía que él considera extraordinaria y propia de su época y edad. Y sin embargo, el derrotero político de unas y otros es diferente. ¿Cómo podemos comprender esto?

En el siguiente apartado de este capítulo, me abocaré brevemente a los relatos generales que construyeron las y los entrevistados respecto a cómo se formó en ellos un interés por intervenir en el mundo. Esta cuestión está relacionada con cómo se explican el inicio de su militancia, pero lo rebasa, y me permitirá plantar algunas semillas de análisis que desarrollaré en los siguientes capítulos. Los relatos de las y los entrevistados, así los de las mujeres y hombres que fueron obligados a narrar su vida durante una situación de detención-interrogatorio, abordan diferentes experiencias sociales en las que internalizaron un compromiso social: las tradiciones políticas y culturales de sus familias y comunidades y la educación formal, especialmente la vivida dentro de las normales rurales, son dos grandes ejes que organizan los relatos sobre este tema.

¿Dónde nace el interés en incidir en el mundo? Los relatos acerca de las raíces de la militancia

Durante las entrevistas, evité preguntar directamente sobre por qué militaron en una organización político-militar o por qué se involucraron en la política estudiantil o del magisterio. Esta pregunta fue excluida porque podía resultar en una simplificación de una decisión que conceptualmente considero compleja. Al mismo tiempo, fue innecesario

plantear esta pregunta porque los entrevistados tejieron respuestas en esta dirección, en buena medida debido a que mi solo interés en conversar con ellos hacía latir la cuestión. En este mismo sentido, en los casos de Miguel, Lorenzo y Simón, quienes no militaron en organizaciones político-militares, indagué en torno a sus relaciones con dichas organizaciones y los tres elaboraron explicaciones de por qué tuvieron esa particular relación.

En los relatos de militantes y no militantes, en primera instancia, las y los entrevistados se dirigieron a explicar cómo llegaron a relacionarse con una organización político militar, es decir, ordenan en el tiempo y jerarquizan la relevancia o relación de ciertas experiencias para dar cuenta del resultado final que sabían que me interesa comprender. En esas complejas narraciones dirigidas a un fin, su vida en la normal rural ocupa un lugar central, en ocasiones es la explicación definitiva de las posiciones políticas de su juventud. En la mayoría de los casos, afirman que se preocuparon por las injusticias y/o se vincularon con una organización política gracias a que estuvieron en una normal rural. En el siguiente subapartado entraré a discutir un par de casos de cómo la normal rural organiza el relato de la politización, y más adelante, me abocaré a un par de casos en donde la familia juega un lugar igualmente central para hacer comprensible su trayectoria política.

La normal rural: origen de la rebeldía.

En la primera entrevista pregunté a Camilo sobre sus primeras impresiones sobre la normal rural de Aguilera, donde estudió 6 años, y él dirigió su respuesta a lo político: “pero ahí para mí lo más interesante fue... me llamó mucho la atención la cuestión política, las reuniones de las sociedades de alumnos, el cómo se empezaba a manejar una formación ideológica. Eso como que me atrajo como un imán”.⁵¹ Simón, quien ingresó a la normal rural de Aguilera en 1971, vincula la rebeldía con esta escuela y la edad que tenía entonces:

[...] Había ahí en la escuela... se vivía un ambiente muy optimista en relación a los valores que, le digo, que le dan sustento a la rebeldía adolescente. Ya ve que es ahí en donde yo me siento... si en la secundaria⁵² yo notaba detalles que me molestaban del trato injusto hacia alguien, es en la normal [rural] donde esa justificada... [...] es donde la rebeldía a mí me impacta y digo, “No se vale, no se vale lo que está pasando con... ni con los compañeros, ni con las normales que cerraron ni con los

⁵¹ Camilo, encuentro 1/4.

⁵² Simón estudió en una secundaria que no tenía relación directa con el sistema de normales rurales. Aquí está enfatizando que las desigualdades sociales lo inquietaron antes de tener contacto con una normal rural, y este sentimiento se acrecentó una vez dentro.

movimientos sociales que sabíamos que estaban luchando por tierra, por tierras, por la defensa de sus tierras”. Entonces, hay al interior de la normal un ambiente de optimismo y obviamente ese nos abraza a todos los que estábamos ahí.⁵³

En un sentido similar, Apolo, quien fue integrante de la militancia abierta del MAR en el último lustro de los setenta, explica que esta participación era resultado de lo vivido en la normal rural de Aguilera entre 1970 y 1974:

Durante los años setenta yo traía la idea de un mundo mejor porque lo aprendí en la Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”. Yo, en la normal rural era un miembro más del activismo, ahí no era una persona trascendental; pero me traje ese buen veneno, vine a dar en los setentas a una región donde existía un grupo inquieto de maestros, donde había muchos problemas sociales y había una insurgencia inicial magisterial, vine a caer en ese grupo que me llevaron a estudiar, a leer, a discutir y activarme.⁵⁴

Para narrar sus actividades políticas a lo largo de los setenta en el magisterio, Apolo invoca su paso por Aguilera, aunque ahí “no era una persona trascendental”. Es decir, de acuerdo con Apolo, no era necesario tener una posición de dirigencia para que “ese veneno” lo tocara.

El paso por la normal rural tiene peso político; Miguel, quien estudió en Aguilera en 1972 y 1976 y nunca quiso participar en la célula de la Liga Comunista 23 de Septiembre que se reunía en su escuela, también explica su distanciamiento de la Liga en el hecho de como normalista rural, aprendió que la prioridad era no afectar a las agrupaciones estudiantiles, como la sociedad de alumnos. Esta reiteración del peso de ser normalista rural para explicar las actividades políticas, tiene que ver no sólo con lo efectivamente vivenciado, sino también con que, desde la normal rural, aprendieron a interpretar su vida estudiantil como trayectoria política. Esta interpretación se ha mantenido a lo largo de generaciones y en diferentes ámbitos políticos y sociales.

La significación política que los entrevistados dieron a su paso por la normal rural desdibujó al mismo tiempo otras actividades y vivencias que también desarrollaron ahí y en las que pudimos adentrarnos con el paso de los encuentros. Por otro lado, los archivos de las normales rurales me han permitido entrever que la política de la que ellos hablan no restringía sus alcances a las actividades de la Sociedad de alumnos y las asambleas estudiantiles, sino que transpiraba hacia los bailes y las celebraciones cívicas.

⁵³ Entrevista con Simón, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 15 mayo 2017. Encuentro único. 148 min. (Simón, encuentro único).

⁵⁴ Entrevista con Apolo y Carlos, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 16 noviembre 2016. Encuentro único, 170 min. (Apolo y Carlos, encuentro único)

Cuestionar el mundo a través de la familia.

Hermila no fue normalista rural, sus estudios para profesora los realizó en la Normal del Estado de México; los casos de Hermila y Manuel son los únicos de no normalistas rurales que estudio con detalle en esta investigación. Para ella, el paso por la normal no está en el centro de su explicación sobre su preocupación por incidir en el statu quo, aunque cuando destaca que un profesor tuvo especial injerencia sobre su visión del mundo:

Teníamos clases de sociología y economía política, que nos daba el mismo maestro, no al mismo tiempo, en diferentes años. Y el maestro era muy [pausa] progresista y con él empezó realmente [inaudible] problemas del país, la situación económica, social. Y había otro maestro que era de taller, de taller [con tono de voz de que era raro que fuera un maestro de taller], pero también... por ejemplo, él nos decía que, que la luz de un pueblo, de un hogar, era el maestro, que era como una vela encendida y el viento que la apagaba era el cura.⁵⁵

A lo largo de la primera entrevista, Hermila contrastó el ambiente social conservador en donde vivió su infancia y la rebeldía de su madre, una mujer que enviudó joven y no solo no volvió a casarse, sino que conservó y administró el billar que le heredó su esposo. La madre de Hermila es nodal en el relato para explicar cómo aprendió a cuestionar los dichos de las monjas del internado donde estudió la secundaria:

Estábamos ahí [en el internado, rezando:] “Salvador del mundo, salva a Rusia” [tono de repetición monótona]. Pero mi madre que leía mucho, estaba enterada de lo que pasaba y así como que lo cuestionaba sin tener mucho conocimiento ni [inaudible], pero mi madre fue una trabajadora y fue una madre independiente desde mucho tiempo, entonces esa situación transformó su forma de pensar. Y unas monjas, otras, que fueron a [al pueblo donde vivía mi madre] a decir todo lo malo que era Fidel, la Revolución, y que hasta se comía a los niños, literal, pues mi madre no lo creía porque, “¿Qué va a hacer eso?”, mi mamá nos dijo de entrada. Entonces, por esa época, te digo, sucedió lo de la Revolución Cubana y mi madre entendía bien muchas cosas. Mi madre fue una trabajadora, podríamos decir asalariada, entonces ella sabía de la situación de los trabajadores, ¡la comprendía, la entendía! Y me hablaba de eso. También, como que ella y yo nos entendíamos mucho cuando hablábamos de ese tipo de problemas y yo hablaba mucho con ella.⁵⁶

Así como Camilo coloca en el centro su paso por la normal rural, Hermila habla de las palabras y acciones de su madre.

De manera similar, Manuel, un hombre al que Carla Villanueva y yo entrevistamos para el libro *Memorias inquietas* (2019) que reunió cuatro relatos de vida de exmilitantes de

⁵⁵ Hermila, encuentro 1/2.

⁵⁶ Ibid.

las FRAP, explica su involucramiento en la política y la crítica del mundo a través de las lecciones de su padre. Manuel hizo el examen de admisión para estudiar en la normal rural de Roque, Guanajuato, pero no fue admitido; no obstante, a través de la historia de vida de su padre, relaciona su derrotero político con las normales rurales.

Manuel relata que desde pequeño creció con las historias de su padre sobre la escuela de Roque, en donde su padre había estudiado antes de que fuera transformada en normal rural.⁵⁷ Con un estilo característico que ameniza el ritmo del relato, Manuel narró así su “inquietud” política:

Realmente mi padre fue el que salió de Roque. Y salió precisamente como técnico agrícola, algo así. Entonces era lo que yo les comentaba que a la mejor... bueno a la mejor, no. A lo mejor sí [énfasis], de ahí surge la inquietud porque mi padre siempre mantuvo... aunque como él decía, fue oficialista, gobiernista, pero siempre en una actitud de rebeldía, por llamarlo de alguna manera. Y de ahí tuvo uno, necesariamente, esa influencia. Mayor que yo, son dos hermanas y estaba un hermano que también ya falleció, mayor que yo. O sea, eran dos hermanas y luego nosotros dos. Entonces, nosotros dos, como que absorbimos más las inquietudes de mi padre...⁵⁸

Más adelante, en el mismo encuentro, mientras hablábamos de una caravana de estudiantes en la que participaron los normalistas rurales que pasó por su pueblo, Manuel citó nuevamente la influencia de su padre como condición para sentirse identificado con ellos:

Uno, de alguna manera, se identifica con esas inquietudes. Claro, de antemano, reforzadas, le vuelvo a repetir, por la inquietud del padre que siempre imbuyó una actitud solidaria, esto y otro... en fin. Nada más que hay a veces que uno como padre dice las cosas, pero, “¡No tan allá [énfasis]!” Me hubiera dicho mi papá, “Yo te dije que sí tuvieras inquietudes, ¡pero no a ese grado [de irte a la guerrilla]!”⁵⁹

En el relato de Flora, la familia y el ambiente político del pueblo de su infancia permiten dar cuenta de sus inquietudes sobre el mundo y el deseo de incidir en él. Ambas, familia y pueblo, tienen una relevancia semejante a la de su participación en la política estudiantil en la normal rural.

⁵⁷ Entre 1934 y 1958, la escuela de Roque daba estudios de agricultura. En 1959 este plantel fue transformado en dos escuelas que compartieron terreno: una normal rural y una normal de especialidades para trabajo agropecuario. Estas dos escuelas convivieron hasta septiembre de 1969, cuando la normal rural fue cerrada por la SEP y solo continuó operaciones la de especialidades.

⁵⁸ Entrevista con Gabino y Manuel, conducida por Aleida García Aguirre y Carla Villanueva, transcrita por Carla, editada por Aleida. Guanajuato, 14 agosto 2018. Encuentro 2/5, 106 min. (Gabino y Manuel, encuentro 2/5). En esta entrevista, Gabino y Manuel hablan para uno y el otro y no solo para nosotras, las entrevistadoras; por ejemplo, en repetidas ocasiones, cuando Manuel habló de los normalistas rurales, dirigió su respuesta a Gabino, un normalista rural. El diálogo que construyeron entre ambos durante la entrevista puede sumar un nivel de complejidad al análisis de sus relatos que omitiré en esta investigación.

⁵⁹ Ibid.

En este capítulo he analizado los relatos de los entrevistados acerca del inicio de su militancia en una organización político-militar y he argumentado que la mayoría de ellos organiza sus narraciones en torno a la idea de continuidad y a la idea de parteaguas y, en razón de esto, le dan menos o mayor espacio al momento en que empezaron a militar. Quienes presentan el inicio de su militancia como un parteaguas hablan no sólo de entrar a una organización, sino de los virajes en la vida privada. Sin embargo, esto no quiere decir que la vida diaria de quienes hablan de proceso haya permanecido inmóvil; como he mostrado en el caso de Camilo, tuvieron que adaptarse a las condiciones que la militancia les impuso especialmente para quienes pasaron a la clandestinidad. El hecho de que estructuren su relato hacia la idea de parteaguas o continuidad, no elimina la contraparte. En los capítulos siguientes argumentaré que la militancia armada apareció como una opción gracias a un largo proceso de subjetivación y, al mismo tiempo, argumentaré que transitar de “opción” hacia práctica política fue resultado de la conjunción la trayectoria de vida y la historia del grupo armado al que se sumaron.

Asimismo, en este capítulo presenté las explicaciones que los entrevistados elaboraron para dar cuenta de por qué y cómo se interesaron en incidir en el mundo. En estas explicaciones hay dos grandes protagonistas: la normal rural y la familia. Estos relatos son la puerta de entrada para explorar un proceso de subjetivación, pero no lo subsumen. Los entrevistados pueden afirmar que durante la normal rural aprendieron acerca de las injusticias sociales, pero difícilmente discurren acerca de por qué este diagnóstico de la realidad tuvo sentido para ellos y lo hicieron propio. Discurrir sobre esto es especialmente difícil porque se trata de un intrincado proceso subjetivo que, aunque permite ver el mundo, actuar sobre él y darle sentido, no es objetivable para el sujeto mismo.

En el siguiente capítulo iniciaré un recorrido sobre el proceso de subjetivación, pondré especial interés en analizar cómo los entrevistados entretejen elementos de su infancia y escolarización primaria con su descubrimiento del mundo y la posibilidad de actuar sobre él. En estos relatos, ser lectores, destacar entre sus pares de edad y desafiar algunas normas jugaron un papel protagónico para dar cuenta de sí mismos.

Capítulo 3. Infancia y escolarización

En este capítulo analizaré el proceso de subjetivación de los entrevistados en su infancia. Me preocuparé especialmente por analizar las posiciones estructurales de su infancia, algunos aspectos de tradiciones culturales de sus familias y lugares donde crecieron, las contingentes decisiones que sus padres hicieron para dirigir las vidas de sus hijos y las lecturas que ellos aprendieron a hacer del mundo y su lugar en él. Como verá la lectora, los entrevistados hablan de sí mismos como niños que observaban contradicciones en su vida diaria y cuestionaban – directa o subterráneamente– algunos órdenes sociales. Para algunos, las contradicciones fueron concebidas desde la infancia como injusticias, abrevando de tradiciones políticas locales o de su familia. Fue también durante la infancia, durante su primera etapa de escolarización, cuando distinguieron que en los ejes clasificatorios que producía la escuela, ellos eran colocados en cuadrantes de distinción. Esta clasificación, al mismo tiempo, fue interiorizada como una forma de compromiso para seguir interviniendo sobre el mundo y continuar la trayectoria de distinción.

Durante el primer encuentro con cada entrevistado, pregunté acerca de la infancia, la familia y el lugar donde crecieron. Partí de diferentes teorías que señalan que los derroteros culturales sociales, económicos y políticos de la familia y la comunidad cercana –la socialización primaria– abren rutas de vida específicas para los hijos y las nuevas generaciones (Berger y Luckmann, 2003[1966]); Bourdieu y Passeron, 2015; Thompson, 1984; Williams, 1994). Con esto en mente, mi objetivo fue indagar en las bases sociales con las que aprendieron a leer las situaciones sociales y cómo debían actuar ante ellas según las posiciones que ocupaban en el entramado de relaciones sociales.

Por otro lado, pero relacionado con lo anterior, los entrevistados mismos acudían a su infancia, familia y primeros pasos en la escolarización para narrar el sentido que tuvo estudiar para ser maestro, la política estudiantil, los diagnósticos que hicieron de injusticia y necesidad de cambio social y su militancia en una organización político-militar, entre otros temas. Cuando narran su actividad política en la juventud, integran a sus familias y sus condiciones socio-económicas en la infancia, algunos también incluyen las tradiciones políticas locales y de sus padres para tejer un relato acerca de por qué llegaron a estudiar en una normal. Así

pues, pude conocer sobre las bases sociales de su infancia gracias a que estos estos elementos les permiten, desde el presente y en entrevista conmigo, dar sentido a su trayectoria de vida.

El hecho de que los entrevistados recurrieran a su familia, infancia y lugares donde crecieron, a historias que tuvieron lugar antes de que ellos nacieran o de tuvieran edad para formar recuerdos da cuenta del carácter colectivo y polívoco de la memoria y el acto de testimoniar, es decir, que quien testimonia “expresa performativamente la experiencia singular (subjetiva) pero también su raíz colectiva” (Bacci, 2015: 531). Los entrevistados hablan de sí mismos al mismo tiempo que hacen presentes raíces colectivas múltiples, diversas y algunas veces divergentes cuando las comparamos entre sí. Sin embargo, todos vinculan espacios sociales de su infancia y, especialmente, a sus familias, para dar cuenta de su arribo a la educación normal o el peso que haber recibido esta educación tuvo para ellos y sus familias. Quiero destacar que las narraciones sobre familia, infancia y comunidad son relevantes para comprender la formación de expectativas compartidas con generaciones previas, pero también para la formación de expectativas disruptivas con lo heredado. Al mismo tiempo, es necesario considerar cómo, en la narración, ellos tejen relaciones causales entre estas raíces colectivas y el peso de ciertos acontecimientos o decisiones de su vida porque esto nos da cuenta de elementos de su subjetividad, además de las raíces sociales de su experiencia. En este caso, cuando los entrevistados relatan las bajas condiciones económicas de su familia para destacar la relevancia de estudiar en una primaria con internado o una escuela normal, me dan indicios de que quieren presentar su trayectoria con el sentido de transformación a través de la educación.

Las fuentes de este capítulo me permitirán dar una mayor profundidad social a los relatos de entrevistas. En primer lugar, me apoyaré en las series estadísticas sobre escolarización en México para argumentar que las trayectorias escolares de los entrevistados les permitieron pensarse como destacados, toda vez que no sólo asistieron y terminaron la primaria, sino que lo hicieron de forma continua y en una edad que los profesores consideraban ideal en un periodo donde la preocupación central era expandir la educación primaria para todos los niños en edad escolar, independientemente de la correspondencia grado-edad. Además, ser destacado estuvo relacionado con su buen desempeño académico (señalado por las calificaciones) y/o sus habilidades sobresalientes en deportes, declamación y lectura escolar. Los estudios sobre lectura en la infancia y adolescencia y las historias sobre

publicaciones periódicas en México en el siglo XX me ayudarán a analizar los relatos sobre su trayectoria como lectores y el peso que esta práctica tiene para dar cuenta de su proceso de desear y trabajar para la transformación del mundo. De manera transversal, también acudiré a relatos denominados “declaraciones judiciales”, atribuidos a personas detenidas a lo largo de los setenta por su presunta militancia armada que, además, estudiaron para ser profesores. Los entrevistados y las personas detenidas dan cuenta de trayectorias familiares y escolares similares, producidas con la expansión de la escolarización durante el Plan de Once años, y las enlazan a los relatos que tratan de dar cuenta del proceso de hacerse políticos. La regularidad de los aspectos sociales y sus prácticas concretas, así como las regularidades en las estructuras de sus relatos me permiten argumentar que este grupo estaba constituyéndose, en la práctica, una “estructura de sentimiento” emergente (Williams, 2003) que los disponía para cuestionar el orden del mundo y sentirse responsables individual y colectivamente para transformarlo.

Relatar el mundo social de la infancia para hablar de la juventud

En primer lugar, me preocupaba entender cuál era la clase social de su familia y definirla de forma específica en términos de los trabajos de sus padres y si estos garantizaban un ingreso familiar constante o no. Las familias de todos los entrevistados compartieron la certeza de que los entrevistados debían estudiar la primaria y, conforme avanzaron de grado, sostuvieron esta convicción. Algunos entrevistados destacaron, además, que sus padres tuvieron expectativas amplias de que la educación era un medio de movilidad social, especialmente para personas de familias pobres. En las narraciones, el padre de Víctor, el de Simón, el de Manuel, la abuela de Rodrigo, la madre de Hermila, celebran los triunfos escolares de sus hijos, se involucran en las escuelas o les recuerdan permanentemente que, si quieren que su vida sea diferente, tienen que ser buenos estudiantes.

Al mismo tiempo que entender las condiciones económicas, era necesario comprender la estructura familiar de cada uno, pues en conjunto, estas dos posiciones sociales abrieron y cerraron rutas de vida para los entrevistados. Es decir que, por ejemplo, ahí donde es importante que los hijos contribuyan con su fuerza de trabajo al sostenimiento de la familia, es más plausible que los padres decidan enviar a la escuela solo a los hijos que nacieron cuando los hijos mayores han salido de la casa y la familia puede prescindir del

trabajo de los chicos. Este es el caso de Camilo, quien fue el último hijo de un matrimonio de campesinos pequeño propietarios de Durango; cuando Camilo era niño, la mayoría de sus hermanos mayores ya había dejado la casa paterna y algunos habían migrado a Estados Unidos. De acuerdo con Camilo, las condiciones económicas de su casa eran precarias, pero en la historia de su propia familia, él y un hermano mayor nacieron cuando la solvencia estaba repuntando porque los padres se habían desembarazado de varios hijos y, en consecuencia, tuvieron recursos para prescindir de su trabajo y, al mismo tiempo, para solventar los gastos de enviarlos a la primaria. Camilo y su hermano fueron los primeros en su familia en concluir la primaria y continuar sus estudios en la normal rural. En contraste con Camilo, Gabino fue el hijo mayor de su familia y, dadas las condiciones económicas y que el pueblo donde vivían tenía una primaria completa, sus padres lo inscribieron y mantuvieron en la escuela durante seis años continuos.

En mi indagatoria sobre la clase social de los entrevistados, también busqué saber acerca de las experiencias de organización colectiva que, relacionadas con la posición de clase, pudieron haber vivido junto con sus familias. Esto podría ayudarme a reconocer si las familias de los entrevistados tuvieron trayectorias políticas de lucha y organización en las que verse a sí mismos y que les sirvieran para proyectar su futuro. En un trabajo previo acerca de la relación entre normalistas rurales y un movimiento campesino en Chihuahua (García Aguirre, 2015), descubrí que muchos de los profesores que entonces entrevisté, tuvieron padres involucrados en agrupaciones para conseguir tierras o eran parte de un ejido y, en consecuencia, el trabajo colectivo dirigido a un fin político o de cultivo era una actividad con la que estaban familiarizados antes de entrar al internado de la normal rural. A diferencia de aquel trabajo, en esta investigación encontré que los entrevistados no anotaron formas de organización y trabajo colectivo semejantes para sus familias.

Debido a que la vida de las y los entrevistados está fuertemente entrelazada a la educación (estudiaron para maestros y ejercieron la docencia en diferentes momentos de su vida o a lo largo de toda ella), continuamente hacen referencia a su trayectoria escolar y, en general, al papel social de la educación. Contrastan su trayectoria escolar con la de sus padres para enfatizar que sus estudios fueron una inflexión en la historia familiar, además de serlo en la vida propia; con esto, dan sentido a su propia vida. Así pues, a veces fue innecesario

preguntar directamente, pues ellos mismos acudían a estos temas para significar ciertas experiencias.

Camilo, por ejemplo, introdujo a su familia con el objetivo de contestar una densa pregunta acerca de su ingreso a la normal rural:

Aleida. ¿Y cómo llega usted a [la normal rural de] Aguilera, en qué generación entra, por qué [entra] a esa normal?

Camilo. Bueno, yo soy de extracción de clase campesina, mis padres son... fueron campesinos. Yo nací en un rancho de unas cuatro casas. Realmente ahí para ir a la escuela yo tenía que caminar de tres kilómetros y luego después cuatro, y luego después hasta diez [...] Fue un... pues un pequeño espacio. Yo deseaba salir de ahí. Yo decía... bueno pues yo nomás veía ahí el rancho, rodeado de montañas y, bueno, “Más allá de ahí tiene que haber algo”. Mi infancia fue ahí entre los surcos, en el arado, en... cuidando becerros. Y la escuela, que ya teníamos que ir. Yo tenía que trasladarme a otro rancho que está a tres kilómetros para la instrucción.

Aleida. ¿Eran ejidatarios sus papás?

Camilo. No. [Mi padre] es... era pequeño propietario, pequeño. [...] [El sexto año lo cursé a trece kilómetros de mi rancho] Yo me tenía que levantar, caminar tres kilómetros y luego de ahí coger un autobús. Y en ese tiempo las clases eran de mañana y tarde, así que yo me llevaba mi lonchecito [...].

Aleida. ¿Usted tiene hermanos?

Camilo. Sí, yo soy el menor [...] De hecho otro hermano mío también estudió para maestro. Somos los dos hermanos, los más chicos, los que recibimos educación. Los otros no terminaron ni la primaria, ahí no había las condiciones.¹

El que Camilo iniciara su relato sobre la normal rural con la clase social de los padres (y por lo tanto de él, durante la infancia) me permite distinguir que, para él, su escolarización fue una transición personal y un hito en la trayectoria social de los hombres de su familia. Esta organización del relato, dirigida no sólo a dar cuenta del ingreso a la normal rural, sino específicamente a significar dicho ingreso como una inflexión en la historia familiar, es común a las y los normalistas rurales de los años sesenta y setenta a los que he entrevistado.

Ahora bien, el estudio detallado de las historias de vida de cada entrevistada y entrevistado permite destacar que clase social y estructura de la familia y trayectoria escolar de los padres pueden ser disímiles y resultar en rutas de vida semejantes. Víctor, por ejemplo, fue el tercero de diez hijos de una familia que en épocas de crisis apenas sobrevivía:

mi hermano menor, Rosendo, me dijo que ya cuando [...] éramos cuando menos unos [...] seis o siete en la familia, y eran tiempos de crisis, comíamos mi papá y yo y mis hermanos y nos íbamos [a trabajar]. Y mis hermanas comían si había quedado comida, si no, no comían. Y le dije [a mi hermano], “¿cómo?”, “¡Sí!”, dice. Y yo nunca me fijé en eso. ¡El hambre! Yo creo [el hambre] hacía que yo siempre estuviera

¹ Camilo, encuentro 1/4

así [gesto de que sólo veía lo que tenía enfrente], enfocado en la comida, y por eso ahora me gusta comer, me quedó a mí ese síndrome, cómo se dice, de “Macario”.²

Para ayudar a mantener a la familia, Víctor trabajó en la siembra y cosecha a partir de los tres años; pero a pesar de que su fuerza laboral era necesaria, cuando cumplió 8 años, su padre lo llevó a estudiar la primaria en un internado de la ciudad de Guanajuato, de la misma forma que había llevado al primogénito a un internado de Michoacán. De acuerdo con Víctor, la decisión de enviar a los hijos hombres a la escuela fue consecuencia de que el padre fue incapaz de continuar sus estudios después de la primaria, a pesar de que era bueno y le gustaba, y quiso que sus hijos sí tuvieran educación.

Mi papá nos hablaba, a veces nos hablaba con mucho orgullo, ¡orgullo!, y también frustración, nos decía... creo que ya cuando empezamos a entender un poquito o cuando ya estábamos en la escuela, nos decía que él había sido un estudiante excelente [...] Sí, tenía que haber sido cuando ya estábamos en la escuela porque nos decía, “Y yo no pude seguir estudiando, entonces yo quiero que ustedes estudien para que no anden viendo el sol con el culo”, porque como anda uno siempre agachado [para sembrar y cosechar]. Entonces cuando nos quejábamos, decía, “Estudien, si ustedes no quieren estar así, hacer esto el resto de su vida, estudien, estudien, estudien”.³

En el primer encuentro que sostuve con cada uno, los entrevistados relataron prácticas y posiciones sociales para dar cuenta de quiénes fueron en el pasado; sus testimonios dan cuenta de bases materiales, relaciones sociales y prácticas concretas, pero especialmente son indiciarios de cómo el mundo y su acción sobre él eran internalizados en la práctica, de cómo eran hechas subjetividad para, al mismo tiempo, seguir interviniendo el mundo. Los testimonios dan cuenta de la experiencia, como huella del ser social en la subjetividad (De Lauretis, 1992; Scott, 2001; Thompson, 1964).

Las y los entrevistados relatan con especial atención su proceso de escolarización y, al mismo tiempo, narran sentimientos, emociones, valoraciones que sobre sí mismos construyeron a través de la escuela. Cuando narran su vivencia de la educación primaria, por ejemplo, todos relatan historias de buen desempeño y distinción, bien en el terreno académico o deportivo; un buen desempeño que, además, era reconocido por profesores y casi siempre por sus padres y que les servía de pauta para distinguir que no todos los niños eran iguales: había diferencias si estudiaban o no la primaria, diferencias de acuerdo a la primaria en que estudiaran o según su desempeño; para las mujeres, las diferencias estaban también

² Entrevista con Víctor, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Guanajuato, 19 febrero 2018. Encuentro 1/6, 65 min. (Víctor, encuentro 1/6).

³ Víctor, encuentro 1/6.

vinculadas a su experiencia de género. Así pues, las y los entrevistados relatan que durante la infancia aprendieron a distinguirse diferentes entre sus pares.

Las diferencias, como relaciones sociales que permiten leer el mundo, fueron nodales para que Miguel supiera quién era él y quiénes eran los otros:

Cuando yo iba a mi casa, a mi pueblo, yo me veía muy diferente al resto de los niños con los que convivía. Y les decía a algunas personas mayores que por qué me veía yo tan diferente. ¡Diferente!, no digo mejor, ni peor. Porque, por ejemplo, para algunos yo tenía moditos de mujer, no era tan atrabancado, dijéramos, como ellos. En el internado había mucho rigor en la formación, en las normas, en la urbanidad y mucho, “¡Alinéese, párese, no se siente!”, y había chicotazos, había castigo físico. Y llegaba yo al pueblo y con los demás niños, juguetones, peleoneros, en fin... yo me sentía algo diferente porque además les corregía su forma de hablar, les corregía su forma de escribir. ¡Seguramente yo les caía muy gordo! Y sí, desde muy chico supe que era por el internado. ¡Yo tuve conciencia de ello muy chico! Cada vez que salía del internado yo me veía diferente a los niños pares a mí, a mis contemporáneos, yo me veía distinto.⁴

Los entrevistados dieron cuenta del curso de su relación con la escolarización a lo largo de la vida: unos relataron cómo mantuvieron su rasgo de “destacado-diferente” a través del buen desempeño académico, y otros narraron el descenso de sus calificaciones al mismo tiempo que otras actividades, como la política estudiantil, cobraron más relevancia. De esta forma, aunque la escolarización fue siempre uno de los ejes de la narración de su vida en entrevista, las razones de esto son diferentes.

Sentirse “destacado-diferente” fue un rasgo que también desarrollaron en ámbitos extraescolares, por ejemplo, en la práctica de la lectura dentro y fuera del aula y que conectan tanto con su familia como con sus pares. Los entrevistados hablan de sí mismos como lectores que disfrutaban leer y, para decirlo, acuden a recuerdos de su abuela, padre, madre, vecinos y amigos leyendo múltiples publicaciones en torno suyo. Igualmente, relatan que leer fue una práctica en movimiento porque los tipos de publicaciones, los géneros, los lugares y las formas de leer fueron cambiando. A través de la lectura individual y en silencio de su infancia, los entrevistados identificaron que eran diferentes respecto a sus pares y esta diferencia era positiva, y al mismo tiempo descubrieron que los libros y cuentos les daban acceso a mundos alternativos.

⁴ Entrevista con Miguel, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 16 mayo 2017. Encuentro 2/3, 101 min. (Miguel, encuentro 2/3).

A posteriori, las conversaciones con las dos mujeres que entrevisté me mostraron que su proceso de subjetivación estuvo fuertemente vinculado a su relación con otras mujeres; es decir que se insertan en una genealogía de mujeres *diferentes* para dar cuenta de sí mismas. Sus relatos están marcados por su diferencia de género y el proceso de reconocer esa diferencia lo datan en la niñez y a través de la relación con sus madres, abuela, amigas. Este es un tema muy rico al que sólo entré después de terminar las entrevistas y, por lo tanto, a contrapelo.

Escolarización: distinción y responsabilidad

Los relatos de entrevista sitúan a las y los entrevistados en un mundo familiar con esperanzas (subjetivas) en la escolarización. Gracias a que los padres están convencidos de que la institución escolar redituaría en beneficios futuros para sus hijos y la familia, los entrevistados ingresaron a la escuela primaria, permanecieron y egresaron. Los motivos por los que sus padres creen que la escuela produce movilidad social o transforma las condiciones sociales son tema de análisis en los relatos de las y los entrevistados, pero a grandes rasgos sugiero que se basaba en la relación positiva entre ciertas trayectorias escolares y ascenso social que efectivamente existió durante el Milagro Mexicano, el trabajo de formación de subjetividades modernas que diferentes instituciones posrevolucionarias realizaron en amplias regiones y generaciones, y las experiencias de escolarización que tuvieron las mismas madres y padres, y la familia en general.

Durante esta etapa de su escolarización, los entrevistados se beneficiaron de un sistema de clasificación de los estudiantes que cruzaba edad con desempeño en evaluaciones formales de saberes escolares, lecturas de rapidez y en voz alta, y comportamiento general. Sin embargo, implícitamente, las y los profesores incentivaban la participación y contribuían para que aquellos estudiantes que destacaban en algunos rubros, tuvieran mayor espacio para participar en otros. Así pues, las posiciones ocupadas en los primeros grados, alimentaban la diferenciación entre estudiantes y abonaban a abrir la brecha entre unos y otros.

La escolarización de la que fueron parte todos los entrevistados por al menos 10 años continuos (seis de primaria, tres de secundaria y entre uno y cuatro de normal) es parte central de sus relatos de vida y si la oportunidad se les presenta, hablan con soltura y extensión del tema. Indagar en su escolarización primaria me sugiere que compartieron trayectorias

similares y, además, valoraciones semejantes de la incidencia que tuvo la escuela en su forma de ver el mundo y la proyección futura de sus vidas. Durante la escuela primaria, dicen los entrevistados, aprendieron que la educación los diferenciaba de sus pares que no estudiaban; algunos aprendieron en la misma primaria que su habilidad para hablar en voz alta y en público era algo valioso, o cuando se dieron cuenta de que en el mismo salón de clases unos estudiantes eran más hábiles para cumplir los requerimientos de lectura escolar, para resolver problemas de matemáticas o para los deportes. En sus relatos, las diferencias entre estudiantes no solo afloran, sino que ellos aparecen como destacados en uno o más rubros y esto guarda relación con lo que llegaron a ser en la juventud y, en línea de continuidad, con lo que son en el presente. Ser destacado está, muchas veces, acompañado de la noción de responsabilidad: si ganan un concurso de lectura, tienen que mantener esa posición; si los profesores los califican de buenos declamadores de poesía, deben presentarse en eventos escolares y conmemoraciones cívicas locales.

Aspectos como la distinción favorable de los pares, desarrollo de una sensibilidad por lo social, certidumbre de la capacidad para transformar su realidad, responsabilidad para intervenir en diferentes espacios públicos a través de la palabra pronunciada públicamente a pesar de sus miedos, maleabilidad para adaptarse a las normas de un nuevo contexto, obligación de mantenerse en el terreno de lo político por el compromiso que entrañaba destacarse sobre los pares, estuvieron intrincados en las transformaciones subjetivas de los maestros y normalistas que militaron en organizaciones político-militares en México durante los años setenta.

Las fuentes de este apartado son las entrevistas y los relatos biográficos incluidos en las declaraciones judiciales de personas detenidas por motivos políticos en los años setenta. Mostraré que las trayectorias escolares de los normalistas y maestros que tuvieron una militancia político-militar, guardan similitudes importantes en contenido y forma narrativa. Estas similitudes son la base de uno de los argumentos que desarrollo en esta investigación: las trayectorias de escolarización fueron nodales en la formación de subjetividades dirigidas hacia la participación en las discusiones sobre el mundo social que vivían y en acciones para intervenirlo. Este argumento será presentado en este capítulo y lo desarrollaré con más amplitud a lo largo de los siguientes capítulos.

La historia de las formas de organización de las escuelas y las trayectorias escolares de los estudiantes en México es un cruce entre, por un lado, la búsqueda de las instituciones estatales de instaurar y consolidar la forma moderna de escuela y escolarización y, por otro, las escuelas y estudiantes reales, donde las tradiciones escolares locales, las condiciones socioeconómicas y culturales y las aspiraciones de los estudiantes y padres de familia perturbaban los proyectos institucionales de escuela moderna.

E. Rockwell y C. Garay (2014) han estudiado la tensión histórica entre la aspiración estatal de expandir el modelo moderno de escuela graduada, con un profesor frente a cada grado, y la realidad histórica de escuelas multigrado, es decir, con un profesor a cargo de más de un grado escolar. En México, dicen las autoras, el citado ideal ha sido más una irregularidad que una norma, pero aun así ha impuesto dinámicas y aspiraciones para las realmente existentes escuelas multigrado y uni o bidocentes.

Cursar los primeros tres grados de primaria en una escuela cercana al lugar de nacimiento y luego migrar o trasladarse todos los días a poblaciones más lejanas y grandes para continuar el cuarto, quinto y sexto grado es una trayectoria común a varios entrevistados y personas detenidas en los años setenta. En el caso de los entrevistados, además, encontré que varios de ellos destacaron haber cursado una parte de sus estudios en una escuela multigrado, cosa que nunca se distingue en los relatos de declaraciones judiciales, seguramente porque este dato (asistir a una escuela multigrado) no era relevante para los interrogadores ni para el detenido en los años setenta. Por su parte, los entrevistados posiblemente lo destacaron gracias a que ejercieron la profesión docente y aprendieron a distinguir que era una cuestión relevante para dar cuenta de su trayectoria escolar.

Por lo general, las declaraciones judiciales tomadas por agentes de la DFS o con su asesoría, abren con un recuento de datos personales y familiares generales y, algunas veces, incluyen un breve recuento de las escuelas donde los detenidos recibieron instrucción. Las declaraciones de personas detenidas por presuntos vínculos a la política armada y que antes habían cursado la normal o habían sido fragmentos son más sistemáticas sobre esto porque todos cursaron la primaria completa y al menos uno o dos grados de educación secundaria. Gracias a estos fragmentos, identifiqué relatos que dan cuenta de que el avance en grado escolar estuvo acompañado de desplazamiento a otros pueblos o ciudades, y relatos en los

que asistieron a los seis grados de primaria en la misma población. Los primeros, no obstante, son los más comunes.

La declaración judicial atribuida a Jorge, detenido en octubre de 1973, estudiante de la normal rural de Mactumatzá, Chiapas, a finales de los sesenta y presunto miembro del MAR, asienta que cursó la primaria en tres diferentes pueblos, y aunque no explica el por qué, es posible que se debiera a que no todas las escuelas contaban con todos los grados: “Aclara que es originario de Citalá, Chiapas y su madre [...] reside en Yajalón del mismo estado [...] que estudió la instrucción primaria en los dos pueblos antes mencionados y también en San Cristóbal de las Casas, Chiapas”.⁵ Asimismo, la atribuida a Aldo A. L., detenido en octubre de 1974 por su relación con la Liga Comunista 23 de Septiembre (estudiante de la normal rural de Reyes Mantecón hasta 1969), registró una trayectoria similar: “[Declaró] haber nacido el 28 de septiembre de 1949 en Zaragoza, [Oaxaca] [...] Que él realizó sus estudios hasta el 4º año de instrucción primaria en Zaragoza, Oaxaca, el 5º y 6º años en Chalcatongo, Oax.”⁶

Por su parte, las declaraciones de detenidos que asientan haber cursado la primaria completa en una misma población, también señalan que se trataba, en la mayoría de los casos, de una ciudad o cabecera municipal. Por ejemplo, la declaración atribuida a Leandro (estudiante también de Mactumatzá), detenido en las mismas fechas que Jorge, señaló haber estudiado la primaria completa en Ciudad Hidalgo, Chiapas.⁷ Igualmente, las declaraciones judiciales atribuidas a Gonzalo C. C. y Nicanor, ambos detenidos en febrero de 1971 por su militancia en el MAR, señalan que estudiaron en una cabecera municipal de Michoacán y en la ciudad de Ensenada, Baja California, respectivamente.⁸

Concluir la primaria y, todavía más, concluirla a una edad muy cercana a la ideal según el estado donde vivieron, era una trayectoria poco común para los niños en edad escolar en muchos estados de la República. Y, según los entrevistados, esto fue algo que ellos reconocieron durante la infancia. Una vez dentro del sistema escolar, los entrevistados

⁵ "Declaración de [Jorge] ante Dirección General de Policía y Tránsito del DF", México DF, 13 octubre 1973. VP-MAR, 2008, C. 10, 82, f. 168.

⁶ "Declaración de [Aldo A. L.] recluso en el Hospital Central Militar". México DF, 23 octubre 1974. VP-LC23S, 2010, C. 163, L. 3, f. 168.

⁷ "Declaración de [Leandro] ante DGPyT del DF". México DF, 23 octubre 1973. VP-MAR, 2008, C. 82, L. 10, f. 201.

⁸ "Acta de declaración de [Gonzalo C. C.]". México DF, 17 febrero 1971. VP-MAR, 2008, C. 80, L. 3, f. 179. "Acta de declaración de [Nicanor]". México DF, 17 febrero 1971. VP-MAR, 2008, C. 80, L. 3, f. 182.

ascendieron de grado año con año, pocos repitieron un grado y ninguno suspendió sus estudios de primaria.

El censo de población de 1970, primero en incluir una variedad amplia de datos estadísticos sobre escolarización, en conjunto con el de 1980, me permiten trazar un panorama de la población escolar nacional, especialmente la relación edad-grado de quienes cursaban la primaria. Estos datos me permitirán sugerir que asistir a la primaria a las edades en que las y los entrevistados lo hicieron, era inusual, aunque estaba convirtiéndose en una norma. El censo de 1970 es una representación estadística de la población escolar de finales de los sesenta, mientras que las personas que entrevisté concluyeron la primaria a principios o mediados de los sesenta; sin embargo, contribuye a dar cuenta de una tendencia histórica.

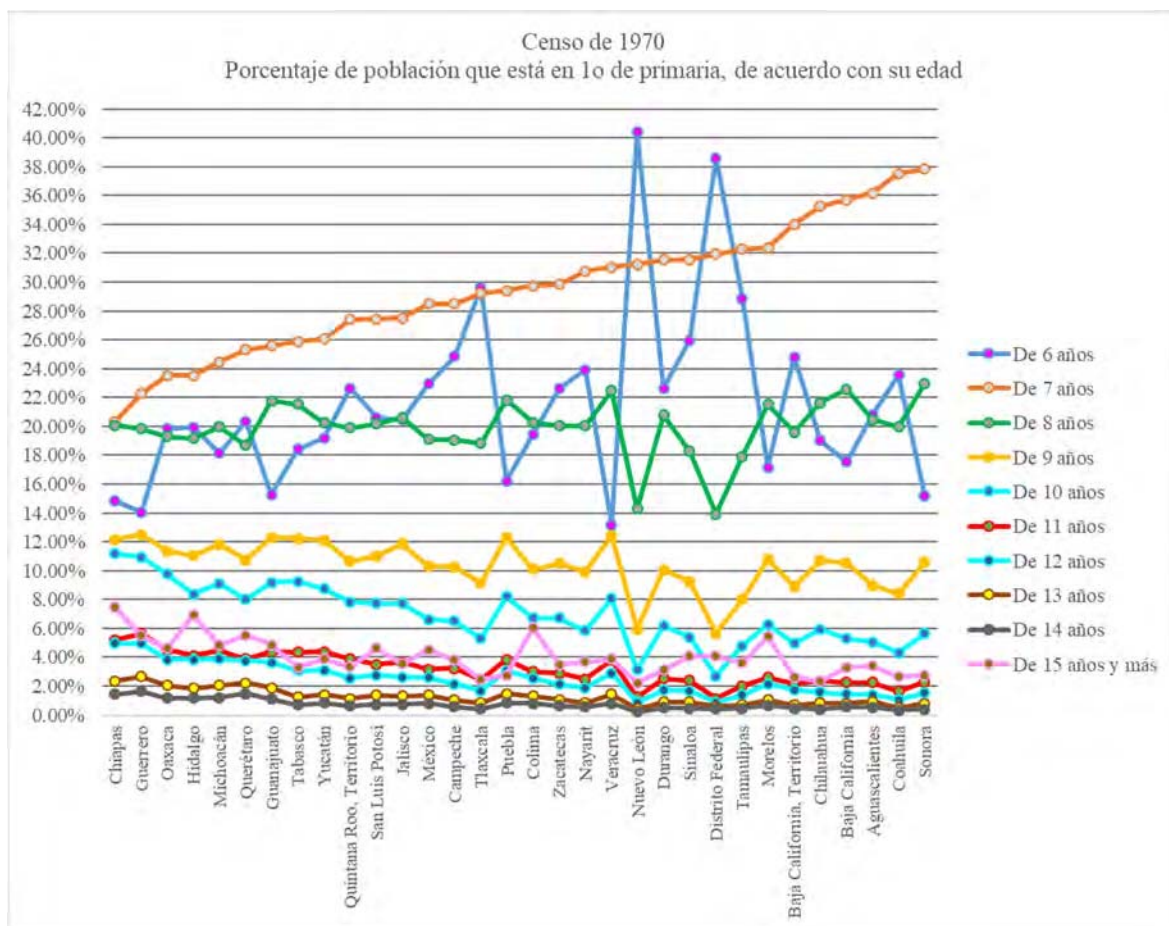


Imagen 1. 1970. Porcentaje de población que está en primero de primaria, según su edad. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el censo de población de 1970, en México los niños de 6 a 14 años que asistían a primaria eran 7,358,017, de los cuales, una cuarta parte estaba inscrito en el

primer grado (véase Tabla 1 en Anexo A). En seguida, el censo desglosaba la población que asistía a cada uno de los seis grados de primaria según la edad. En primer grado (véase Imagen 1), por ejemplo, había 1,952,228 niños de 6 a 14 años, pero la mayoría de los niños tenían 6, 7 y 8 años, con un 22.87%, 30.07% y 20.41%, respectivamente. En segundo grado, un poco más de la cuarta parte de los alumnos tenía 8 años (26.51%), le seguían los de 9 años con 19.49%. En el tercer grado, los niños de 9 y 10 años tenían el 24.38% y 21.885%; el 25.82% de los 1,039,628 niños que cursaban el cuarto grado tenían 10 años y los de 11 sumaban el 20.20%; los niños de 11 y 12 años eran la mitad de los que asistían a quinto, y finalmente, en sexto, las edades fluctuaban entre 11, 12 y 13 años.

En conjunto, el censo de 1970 muestra que, en un grado escolar, las edades de la mayoría de los niños (más de 50%) fluctuaban en un rango de tres edades; por ejemplo, en segundo grado, para sumar más de la mitad de los 1,576,814 alumnos, debemos incluir a los niños de 7, 8 y 9 años, que en conjunto suman 64.14%.

Pero en el censo de 1980, la mayoría de los niños que asistía a un grado X de primaria fluctuaba entre dos edades. Por ejemplo, los niños que asistían a primer grado, eran de 7 años (29.84%) o 6 años (25.02%). Lo mismo sucede con los siguientes grados: en segundo, los de 7 y 8 años sumaban más del 60%; en tercero, predominaban los de 8 y 9; los niños de cuarto eran mayoritariamente de 9 y 10 años; los de quinto, 10 y 11 años, y finalmente, los de 11 y 12 años eran más del 60% de los asistentes a sexto grado.

Esto quiere decir que, paulatinamente, la relación edad-grado se hizo más constante, resultado de la expansión del número y distribución geográfica de las escuelas, incremento del número de profesores y de que cada vez más los responsables de familia enviaban a sus hijos a la escuela en cierta edad. En el tiempo en que los entrevistados estudiaron, no obstante, los niños podían ingresar al primer grado en diferentes edades, pero ya se observan dos tendencias regionales: en el norte, cada vez más niños ingresaban a los siete años (solo Nuevo León y Distrito Federal tenían un mayor porcentaje de niños de 6 años en primero de primaria); en el centro y sur, la brecha entre el porcentaje de niños de 7 y 8 años era más estrecha. Por ejemplo, en Durango casi el 32% de los alumnos de primer grado tenía 7 años y el 21% tenía 8, es decir que entre ambos había una diferencia de más de 10 puntos. En contraste, en Michoacán, un poco más del 24% de los niños tenían de 7 años, pero un cercano 20% eran de 8 años. El censo de 1980, muestra que los 6 y 7 años eran las edades más

comunes para cursar el primer grado; en Durango, casi el 30% de los alumnos de primer grado eran de 7 años, y un cercano 26% tenía 6 años; y en Michoacán, los niños de 7 años representaban el 26% y los de 6 años, el 22%.

Así pues, la mayoría de las personas que entrevisté entraron a la escuela primaria a una edad ideal, incluso si todavía no era una norma. Todavía más, una vez que ingresaron a la primaria, se mantuvieron de forma continua año tras año escolar y muy pocos repitieron un grado escolar.

En mi investigación identifiqué que las dos tendencias regionales de edad-grado escolar, constituyeron las trayectorias de la mayoría de quienes fueron detenidos a lo largo de los setenta por su participación en organizaciones político-militares y que también habían estudiado para profesores. Según las declaraciones citadas y las entrevistas: quienes crecieron en los estados del norte del país (Durango, Coahuila, Chihuahua) entraron a la primaria a los siete años de edad; quienes crecieron en los estados del centro y sur (Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Michoacán, Guanajuato) iniciaron su educación formal a los ocho años. En los casos de Camilo, Flora, Hermila, Gabino, Lorenzo, Manuel, Miguel, Rafael, Rodrigo y Víctor entraron a la primaria entre los seis y los ocho años, es decir, cerca de la edad ideal, aunque este dato no es algo que destaquen en sus narrativas. En cambio, sí destacan la relación edad-escolarización para explicar por qué cursaron dos veces un mismo grado o por qué iniciaron la secundaria “más grandes” y Belisario, único entrevistado cuya trayectoria escolar fue varias veces interrumpida, dedica espacio para explicar por qué esto fue así: murió su padre, los ciclos de cosecha de su familia los obligaban a migrar de la costa a la sierra de Guerrero a lo largo del año.⁹ Rodrigo, por ejemplo, relata que cursó dos veces el cuarto año y esto lo llevó a ser un estudiante de “extraedad” en la normal rural:

Yo había perdido [años de estudio] por mi mamá, por la muerte de mi mamá y con el cambio a Juárez, porque para acabarla en Juárez me pusieron otra vez en cuarto, pensando que no la iba a hacer, que no iba a ser capaz, entonces, me los barrí, te digo, si ellos no tenían nada de diferente respecto de los demás. ¡Pero a repetir cuarto!, entonces vas acumulando años, ¡te vas atrasando si eres niño extraedad! Pero también eso significa una ventaja a la hora de cosas como un concurso [para ingresar a la normal rural], entonces tú estás más maduro.¹⁰

⁹ Entrevista con Belisario, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre. Ciudad de México, 5 diciembre 2017. Encuentro único. 84 min. (Belisario, encuentro único).

¹⁰ Entrevista con Rodrigo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 15 mayo 2017. Encuentro 2/4, [120 min.] [Duración aproximada, perdí ca. 60 minutos por falla en la grabadora]. (Rodrigo, encuentro 2/4).

Iniciar la escolarización formal en la edad ideal de cada región-estado, en un país de trayectorias diversas, era el primer enlace de una cadena de distinciones que obtendrían en el espacio escolar. Esta distinción era posible por el desarrollo de la idea pedagógica de la homogeneidad de desarrollo cognitivo por edad y el desarrollo paulatino de la idea de retraso escolar si había un desfase entre la edad del escolar y el grado que cursaba (Granja, 2011; Dussel y Caruso, 2006).

En los informes de prácticas docentes o informes de servicio magisterial que presentaron egresados de normales rural es para obtener su título de profesor de educación primaria entre 1964 y 1975 que consulté en los archivos históricos de las normales rurales de Saucillo, Chihuahua, y Aguilera, Durango, observo la primacía de la división entre grados- edades en aulas independientes entre sí: por ejemplo, en los festivales y conmemoraciones que debían organizar año con año, los bailables, obras de teatro, canciones y tablas gimnásticas están asignadas a cada grado-aula escolar. Asimismo, cuando inquirí en las dificultades a las que se enfrentaron las entrevistadas y entrevistados cuando ingresaron su servicio magisterial, algunos se refirieron a no estar preparados para dar clases en zonas indígenas y otros a las dificultades de enseñar a leer y escribir a niños que sobrepasaban la edad ideal para iniciar la escolarización. Para Simón, su primer año de docente fue difícil porque el pueblo que le asignaron no había tenido maestro y, dentro de los retos, estuvo tener jóvenes de más de doce años en primero de primaria: “Había un muchacho, me acuerdo, no se me va a olvidar nunca, Agustín, tenía unos 16 años, cuidaba cabras y no sabía escribir ni leer”.¹¹ En suma, si la homogeneidad en las trayectorias escolares era lo inusual, el sistema educativo (maestros, autoridades) valoraba más las trayectorias que se acercaban al ideal moderno.

Para Flora y Rodrigo, los resultados de los concursos o pruebas de lectura que se realizaban en la escuela fueron motivo para que sus maestros y ellos mismos se distinguieran de los pares con quienes convivían en el aula. De hecho, estas prácticas de jerarquización servían para hacer distinciones a favor de uno u otro porque eran prácticas legítimas para los maestros, algunos alumnos y padres de familia y, además, eran respaldadas por las instituciones educativas. Eran legítimas, especialmente, para los propios estudiantes que alcanzaban notas o desempeños sobresalientes y a partir de ahí desarrollaban ideas de sí

¹¹ Simón, encuentro único.

mismos respecto a los otros, sus pares. Su habilidad para leer más rápido (Rodrigo) o destacar en la triada de lectura de rapidez, calidad y comprensión (Flora), reconocida frente a los pares, los sorprendió gratamente y al mismo tiempo los comprometió a mantener un destacado desempeño en este y otros rubros. Conforme los maestros encontraban una habilidad en ellos, procuraban darles más tareas, de tal manera que reconocimiento y compromiso integraban el mismo proceso de subjetivación. A continuación, analizaré diferentes prácticas escolares y delinearé rasgos de la estructura de sentimiento (subjetivaciones con rasgos comunes) que los entrevistados gestaban cuando las distinciones se imbricaban a las obligaciones.

Simón, por ejemplo, relató en la entrevista cómo su profesor de sexto año vio algo en él y lo animó a declamar poesía:

me dice un día... me da un documento y me dice, “¿Por qué no haces la lucha de leerlo allá afuera, tú solo, y vienes y lo lees aquí?” Él algo habría notado en mí, quién sabe qué tendría, buena capacidad de memorización, pero muchos niños la tienen... y sí, salí, regresé, lo leí y me dijo, “Tú puedes ser buen declamador” y declamé en sexto año.¹²

A propósito de su afición por la lectura, Miguel inició un relato sobre el estatus que él tuvo en el internado donde estudió la primaria, cuestión que analizaré en el siguiente apartado; pero dentro de ese relato, narró que el reconocimiento a su dedicación le valió no recibir nunca un castigo físico, no obstante que el disciplinamiento del internado incluyó siempre estas medidas:

Y, le decía que se usaban los castigos físicos, ¡yo no recibí nunca ni tabla ni ningún castigo, se usaban varios! Eran estandarizados, el borrador en la palma de la mano, el estirar por la parte lateral del cabello hacia arriba, el estirón de orejas, el coscorrón... no me tocó nunca. El trato de mis maestras hacia mí fue... no creo que haya sido de distinción, yo creo que fue como a todos, pero nunca merecí una llamada de atención.¹³

Flora atrajo la atención de su profesor de sexto año por sus excelentes calificaciones en las pruebas de lectura. Más adelante en el año escolar, este profesor fue el único adulto que recuerda dispuesto a escucharla y responder las preguntas que había acumulado a lo largo de los años. Flora fue siempre una niña curiosa, pero sin espacios para desplegar sus dudas respecto a, por ejemplo, Corea del Norte y la democracia:

¹² Simón, encuentro único.

¹³ Miguel, encuentro 2/3.

Y entonces todas esas dudas... Oye, imagínate hace medio siglo, una mocosa preguntando, ¿quién le hacía caso? Niña, y de pilón de mujer. O sea, niño, en general con los niños era, “Tú cállate y no escuchas las pláticas de los mayores”, además. Estabas tú, así como estamos ahorita platicando [a un metro de distancia], llegaba... era mi mamá y llegaba yo, “Vete a jugar, hija, es plática de mayores” Y eran todos, en todos lados, mi familia no era la excepción, y antes yo me informaba porque me tenían ahí libros y demás, pero no había quien me satisficiera dudas.

La disposición de aquel profesor, recién egresado de una normal rural, para escucharla y sorprenderse con sus intervenciones fue relevante para Flora por el mero hecho de encontrar un tipo de interlocución que ella necesitaba, pero también porque le mostró que, en espacios como el salón de clases, las preguntas la hacían destacarse: “Yo le fascinaba a P. M., la mocosa que llegaba con cada pregunta”. Fue el mismo maestro quien descubrió el “vozarrón” que Flora tenía y entonces le dijo:

“A ver, [...], te voy a poner una poesía”. No, primero fue para todo el grupo, declamar todo el grupo, era parte de las actividades. Pero luego me dijo, “Te voy a poner una poesía especial para ti”, y era la de “Sembrando”, “Hay que vivir sembrando, siempre sembrando”, total que me la aprendí y entonces me dijo ‘la vas a declamar’ no me acuerdo en cuál festival.¹⁴

Al igual que Flora y Simón, Rodrigo incursionó en la declamación en la escuela primaria y en su relato, esta actividad está igualmente vinculada con la distinción que acompaña ser seleccionado para declamar en otros espacios. En entrevista me relató que fue en la primaria de Ciudad Juárez, Chihuahua, donde memorizó la poesía “La Suave Patria” para las actividades en las que participaba todo su grupo y su desempeño le valió que su maestra lo seleccionara para participar en un concurso en la capital del estado.¹⁵

En mi análisis, las huellas que dejaron las experiencias de participación en el aula y en los actos solistas de declamación muestran cómo el espacio escolar contribuyó para que los entrevistados se forjaran como niños “listos para participar” en el terreno público (Allen, 2016). Estas actividades eran parte de los currículos con los que se formaron muchos niños y niñas de la escuela pública en aquellas generaciones, tal como se muestra en los informes de prácticas docentes a los que me he referido antes. Los autores de estos informes enumeraban y narraban los festivales y conmemoraciones que organizaban durante su estancia en las escuelas, así las tareas que realizaban en el salón de clases y al final de su reporte escrito muchos incluían compilaciones de fotografías que demostraban su trabajo,

¹⁴ Flora, encuentro 1/3.

¹⁵ Rodrigo, encuentro 2/4.

incluidas en el Anexo C de esta tesis. Sin embargo, considero que los informes y las entrevistas evidencian que sólo algunos obtenían partes de solista en la escuela y todavía menos eran elegidos para tomar parte de los certámenes. El arribo a los concursos era un eslabón en la cadena de reconocimientos que las personas que entrevisté obtuvieron en el espacio escolar en otras actividades. Camilo, en este tenor, narró que en sexto año fue el mejor alumno del grupo y fue seleccionado para ir a las competencias académicas de la zona escolar y, por este motivo, su maestra lo recompensó con un libro.

Las participaciones abiertas en el aula y la práctica sobresaliente de la retórica, mostraré en el siguiente capítulo, les dio pautas para desarrollar un “habilitamiento verbal”, es decir, la habilidad para diagnosticar situaciones sociales y prescribir un qué hacer de forma coherente y clara (Allen, 2016) que a la larga se tradujo en ciudadanía activa. La práctica de la oralidad era, muchas veces, repetición y recitación de piezas o fragmentos de libros aprendidos de memoria, pero la repetición de un texto, sea escrito u oral, dice Petit, también abre la posibilidad de “encontrar una voz propia, un estilo propio, como si el texto de otro fuera una tierra de nacimiento para uno mismo, para su propia escritura” (2009: 226-227).

Víctor, por su parte, habla con soltura de su buen desempeño académico en la escuela; esto era consecuencia de que mientras estaba en el aula, el mundo cambiaba para él, lejos del trabajo extenuante del campo, y de que su padre sólo lo reconocía cuando tenía buenas calificaciones:

Mis boletas de calificaciones siempre tenían diez, diez, diez, diez, siempre [énfasis], toda la primaria, pues [tono de que después de primaria eso cambió]. O sea que de alguna forma estaba en la escuela y me esforzaba y esto tenía que haber sido por dos cosas: el saber que regresar al rancho era muy duro porque tenías que hacer trabajo físico que no podías muchas veces hacer. Y el recuerdo de mis papás que decían “estudien, estudien si quieren vivir diferente, la educación les va a dar esa oportunidad”, entonces nos esforzábamos en estudiar y le echábamos ganas a la escuela. Y definitivamente sí, porque yo recuerdo que mientras estaba en el salón de clases, el mundo era diferente para mí. El salón de clase, atento a los maestros, no se diga la historia. La historia a mí me fascinó siempre, me gustaba muchísimo, pero en realidad era todo porque yo era parejo en todo, era un estudiante excelente [énfasis]. Y a mi papá le daba mucho gusto, llegábamos y quería ver nuestras boletas, se las llevábamos y no, nunca nos decía, “Qué buen trabajo”, mi papá no sabía decir eso. Pero se notaba que le daba gusto porque decía, “Están haciendo lo que yo les dije”. Y en la escuela, yo recuerdo, me enfocaba, cuando yo me hice a la idea que iba a estar

ahí o cuando recordaba que regresar al rancho era mucho trabajo y penuria y limitaciones, pues con mayor razón le echábamos ganas.¹⁶

En su relato, el buen desempeño académico le sirve a Víctor para distinguir que el acceso a la educación fue para él una inflexión respecto a la trayectoria de vida de su padre; es decir que estudiar y tener buen desempeño académico significaron “un cambio en la dirección del curso de vida, respecto a una trayectoria previamente establecida y que tiene el impacto de largo plazo de alterar los posibles destinos de vida” (Gotlib y Wheaton, 1997: 5). En general esto fue así para los entrevistados, pero fue Víctor quien más lo destacó.

Hubo entrevistados se enfocaron en otras actividades dentro del salón de clases y la escuela a través de las que compitieron con sus compañeros, sin que necesariamente el profesor interviniera, y que les sirvieron para ganarse respeto y saberse diferentes. Los recuerdos que Hermila narró con más emoción cuando hablamos de su infancia en la escuela primaria se refieren a su defensa permanente de las niñas de su aula y de su escuela contra las agresiones de los niños, cuestión a la que me referiré en el último apartado de este capítulo. Los conflictos con sus pares hombres se extendían al terreno de lo académico:

Querían siempre competir conmigo en sobresalir en la escuela, en las calificaciones y todo, era muy común que pasáramos así al pizarrón y alguien hiciera una cosa y otro, otra, a ver quién lo hacía mejor, y ellos siempre querían competir conmigo, pero yo no lo permitía.¹⁷

Competían en velocidad para hacer operaciones matemáticas, en ortografía, la memorización de capitales de países, continuó Hermila:

participábamos en concursos... y yo siempre obtenía primer lugar [...] yo siempre era la primera en entenderlo y bien, lo aprendía muy bien. y eso, a los niños, a algunos, les molestaba. Te digo, querían competir conmigo, pero yo no me dejaba que nadie me ganara.¹⁸

En suma, Hermila se recuerda a sí misma como sobresaliente respecto a sus pares, especialmente los hombres, y esto hace que sea aún más valioso. La valoración de su desempeño, en la narración, está centrada en cómo se veía ella misma y no cómo la veían sus profesores, pero incluso así, destaca que ella y su hermano menor siempre ganaban “diplomas por buena calificación”.

Manuel y Rafael no se presentaron como buenos estudiantes, pero también narraron haber sido destacados en la escuela y entre sus pares a través del deporte, específicamente a

¹⁶ Víctor, encuentro 1/6.

¹⁷ Hermila, encuentro 1/2.

¹⁸ Ibid.

través del básquetbol. Manuel relata que su habilidad con la pelota lo hacía acreedor al apoyo incondicional de su maestro de primaria, pero igualmente le valía reprimendas de su padre, quien esperaba dedicación en el estudio:

En la primaria, a mí me dio mucho por el básquetbol. Era mi vicio. Era mi pasión. Entonces, mi padre vio que le hacía poco caso ya a la escuela, estaba yo en segundo, tercero, y fue a hablar con el maestro. Y ese maestro para mí también me marcó porque fue un excelente maestro. Además de que me fomentaba el vicio [...] Y fue a hablar mi padre con él, “No, maestro que me lo voy a llevar que porque esto, porque esto...”, “No, señor, déjelo, mire... al nivel de la escuela aquí, va bien y tiene ahí su buen desempeño... ya es figura...” Porque todos me decían [David], un tío mío me decía “el chaparro”. Pero era muy aguerrido para el básquetbol y el maestro nos puso sobrenombres y a mí me puso “[David, por David y Goliat]”. Yo me sentía como un pavorreal. Y llenábamos las [gradas] en los partidos [...] Y como estaba yo [chaparro], me les metía entre las patas a los contrincantes y demás. Total, que era un show. Pero eso no le valía a mi padre.¹⁹

El desempeño de los entrevistados fue advertido por los profesores y premiado de diversas maneras: les regalaron libros, los eligieron para certámenes y atendieron sus inquietudes. Otra forma de reconocimiento fue el aliento que algunos entrevistados recibieron para seguir estudiando; esto les confirmó que eran especiales, pero que también los comprometió a seguir la trayectoria marcada. Cuando Miguel concluyó sexto año de primaria y regresó al pueblo, “yo fui a decirle a mi madre ‘voy a entrar a La Granja’, así se le conocía a la escuela [normal rural] de Aguilera, ‘porque mi maestra dice que debo seguir estudiando’”.²⁰ A Flora, la animó su mentor, el profesor de sexto grado, para continuar sus estudios en la normal rural de Saucillo, Chihuahua.

La escuela primaria, como institución, formó subjetividades; pero las subjetividades, como he dicho en la introducción, se conforman en un proceso que implica movimientos dialógicos entre las múltiples posiciones sociales de los sujetos, las trayectorias individuales, y la organización de sentimientos, emociones y afectos. Subjetivamente, las y los entrevistados fueron paulatinamente reconociendo las huellas que la escuela les imprimió, pero también las problematizaron. En las aulas, las y los entrevistados crearon formas diferentes de relación con sus pares. Los maestros los clasificaban y reordenaban las asimetrías con las que entraban al salón de clases de manera tal que quienes tenían

¹⁹ Entrevista con Gabino, Manuel y Rafael, conducida por Víctor, transcrita por Carla Villanueva, editada por Aleida García Aguirre, Guanajuato, 26 julio 2018. Encuentro 1/4 con Rafael; encuentro 1/5 con Gabino y Manuel, 70 min. (Gabino, Manuel, encuentro 1/5, y Rafael, encuentro 1/4).

²⁰ Miguel, encuentro 2/3.

organizaciones familiares no tradicionales (huérfanos), quienes tenían carencias económicas más profundas o quienes eran mujeres, podían ubicarse en lugares de prestigio y tener experiencias nuevas de los lugares que ocupaban en el mundo. A lo largo de la trayectoria escolar (primaria, secundaria, estudios para profesor), los entrevistados construyeron una idea de sí mismos que los comprometía a seguir siendo buenos estudiantes en el ideal que circulaba entre sus profesores: la edad en que iniciaron su educación, sostener el ascenso gradual en relación a la edad, hablaban en los momentos y con el estilo que pautaban los profesores y, por todo esto, tenían buenas calificaciones.

En el análisis de su itinerario escolar, puede verse cómo se gesta una estructura de sentimiento emergente, propia a un grupo de su generación y, mostraré más adelante, de su formación como profesores: son sensibles a las asimetrías sociales, saben que pertenecen a esa realidad, pero también tienen la certeza de que su acción en el mundo es importante por sobresaliente y se sienten obligados a seguir destacándose. Paulatinamente, sus actividades en el espacio público que es la escuela, se expandirán hacia otros espacios públicos y ellos irán tejiendo obligaciones y compromisos también en ellos; sus subjetividades, igualmente, viven transformaciones.

Seguir estudiando: una consecuencia de la distinción en la primaria

Durante su educación primaria, los entrevistados aprendieron que seguir estudiando era una ruta de vida que ellos podían seguir; esto fue un aprendizaje subjetivo compartido con otros pares de su generación que, como ellos, habían “destacado” en la escuela. Gabino recuerda que todos los normalistas rurales se parecían, todos eran “estudiosos”.

Gabino. Afortunadamente... y creo que esto fue por la selección que hacían, se quedaban sólo los que tenían mejores calificaciones. O sea, eran puros estudiosos. Eran puros... ¡inclusive mejores que yo!

Manuel. Excelencia, pues, sí.

Gabino. Sí. Eran puros cerebritos los que iban a estudiar ahí. ¡La verdad! ¡Nos dedicábamos exclusivamente a estudiar! Iniciábamos clases a las seis de la mañana. A las ocho desayunábamos. Seguimos clases a las nueve. A la una y media comíamos. Seguíamos en clases a las dos o a las tres. [Inaudible], ya son las tres. ¡Y salíamos a las seis! Y a las seis y media cenábamos, a hacer tarea y a dormir. No teníamos tiempo para pensar en otra cosa que no fuera estudiar. ¡A parte que nos gustaba! A mí siempre

me gustó leer desde que era pequeño, y se lo puedo decir también Manuel. Yo siempre leí. De hecho, yo era el nerd de la clase, en la primaria...²¹

Esto no significa, no obstante, que todos los normalistas rurales fueran excelentes estudiantes, sino que, para varios entrevistados, su escolarización fue una trayectoria sostenida de distinción.²² Sostener esta trayectoria y pertenecer a una escuela en donde todos mantienen esta trayectoria son elementos con los que Gabino da cuenta de una subjetividad vinculada con la escolarización, como institución productora de significados subjetivos e interacciones intersubjetivas.

Rafael, uno de los entrevistados, da cuenta del peso que una trayectoria escolar tenía en las subjetividades de los normalistas rurales; lo hace gracias a que él aprendió a reconocerse en los últimos escalones del sistema clasificatorio de estudiantes. Él ingresó a la normal rural de Roque como un alumno excedente (no aprobó el examen), y en esta calidad inició las interacciones con otros, como Víctor, que habían aprobado el examen y habían egresado de una primaria de internado. Es un relato jocoso que Rafael construyó gracias a la presencia de Víctor y que me permite analizar las diferencias entre las memorias de ambos y sus diferentes subjetividades en el momento de transitar de primaria a secundaria (dentro de una normal rural):

Rafael. [...] A mí me ayudaron [a entrar a Roque] y entré como un alumno excedente, se llamaba, de los que no pasan el examen, pero que, por alguna razón, comprometidas las normales seguramente con el campo y habiendo gente que la mayoría era de escasos recursos y del campo, pues nos ayudaron, nos apoyaron.²³ Yo llegué, recuerdo que, sería un mes después que habían empezado las clases, y me dijeron que no era becado, pero que se me iba dar de comer, que se me iba dar el servicio de lavado, estudios, todo. [Pero no] me iban a dar una pequeña beca, de dinero. De dinero, no. Pero haz de cuenta que no tenía [necesidad], porque ahí hacía todo. [Así que dije,] “No, pues está bien”. Recuerdo yo que llegué y me hicieron los exámenes, pues casi todos en primer mes, reprobado, reprobado. Matemáticas y Español. [...] Fue pasando el tiempo, empieza uno a hacerse al ambiente, conocer a los compañeros. Empiezas a intercambiar experiencias con los demás. Empiezas a jugar lo que a ti te gusta y te sientes a gusto. Empiezas a desarrollarte y con algunos temores, porque era normal. [...] Poco a poco me fui ambientando a la situación ahí de la escuela. Y ya en el segundo mes, ya me sentí mejor. Y, de hecho, de ahí para el

²¹ Entrevista con Gabino y Manuel, conducida por Aleida García Aguirre y Carla Villanueva, transcrita por Carla, editada por Aleida. Guanajuato, 14 agosto 2018. Encuentro 2/5, 106 min. (Gabino, Manuel, encuentro 2/5).

²² Este relato de Gabino está engarzado con una representación de los normalistas rurales como interesados en política, al mismo tiempo que capaces de sostener un buen desempeño académico.

²³ El aumento de matrícula en las normales rurales fue, a lo largo de los sesenta y setenta, una de las demandas recurrentes de las agrupaciones estudiantiles locales y nacional. Hablaré de esto más adelante.

real me sentí bien. Con la gente que conoces, mucha gente del municipio [de donde yo soy], mucha gente de allá. Teníamos... aquí había algunos siete, ocho [compañeros], de aquí del rancho y [de la zona de donde yo soy], de todos estos lugares [...]

Víctor. ¿Quiénes eran, oye?, ¿[Fulano]?, ¿[Zutano]?

Rafael. [Fulano], [Zutano], [Mengano], [Perengano], [Fulanito].

Aleida. ¿Entraron en la misma generación ustedes dos?

Rafael. Yo y él, sí.

Víctor. Sí.

Carla. ¿Cuándo se conocieron?

Rafael. Ahí.

Carla. ¿Se recuerdan ustedes? ¿Estaban en clases juntos, o cómo...?

Rafael. Ellos normalmente tenían otro comportamiento. Porque, ellos como se habían quedado...

Carla. ¿Quién ellos?

Rafael. Los que iban de los internados. El internado de Guanajuato y el internado de La Llave eran los que marcaban la pauta allí. Y se sintió....

Víctor. ¿La Llave de dónde?

Rafael. La Llave de Querétaro.

Víctor. Oh, no sabía.

Rafael. Había otro [internado]. Y se sentían la mamá de Tarzán, ahí. Ellos. Y luego los demás, pues éramos ahí... [risas durante la conversación].²⁴

Aleida. ¿Víctor se sentía la mamá de Tarzán?

Rafael. Pues casi todos por lo general [risas]. Hasta presumían de que sacaban tantas y tantas [calificaciones]... y yo decía, yo vengo aquí [gesto de que tenía las manos vacías]...

Víctor. Arrimado [tono de broma]...²⁵

Rafael. Arrimado [risas atrás]... De todos modos, sí. Pero, poco a poco se van rompiendo esas ataduras que siente uno. Y luego uno, siempre acá [gesto de que estaba apartado de todos] [risas de Víctor]. ¿Qué sabía uno de...? Y ellos a la mejor ya los habían preparado, el ambiente ese de que van creando los maestros, ya con otras perspectivas y acá uno [en el rancho], casi, pues no. Nomás así, como nos animalitos, pues [risas de Víctor] Era diferente...²⁶

El relato me da pauta para señalar que mientras para Víctor su desempeño académico en la normal rural fue una continuidad respecto a la primaria (no hay nada que recordar sobre esto y le parece extraño que Rafael lo distinguiera), para Rafael, los primeros meses en la

²⁴ Víctor se ríe extrañado del relato de Rafael. Durante la entrevista resultó claro que Víctor no sabía que él se sintiera la mamá de Tarzán, ni que los egresados de internados fueran pensados como diferentes por el resto de sus pares.

²⁵ Víctor y Rafael son muy buenos amigos y bromean entre ellos siempre que pueden. A partir de este momento, Víctor entra en el juego de caracterizar los primeros meses de Rafael en el internado de Roque como muy difíciles.

²⁶ Entrevista con Rafael (con la participación de Víctor), conducida por Aleida García Aguirre y Carla Villanueva, transcrita por Carla (editada por Aleida), Guanajuato, 13 de septiembre 2018. Encuentro 2/4, 90 min. (Rafael, encuentro 2/4).

normal rural le ayudaron a saber que los estudiantes podían clasificarse de acuerdo con su trayectoria escolar, y al mismo tiempo que aprendió esto, aprendió a ver y sentir la posición en la que él estaba situado. Como por inercia, porque su vida fue un proceso de subjetivación, Víctor entró a la normal rural y continuó; Rafael debió acomodarse en el lugar en que sus propios compañeros construían para todos. Cuando Rafael introduce el tema, Víctor parece no estar de acuerdo con la caracterización que se le impone, pero termina por admitir la crítica que se le presenta en un tono de hilaridad.

En *Meditaciones pascalianas*, Bourdieu reflexiona sobre la “doble verdad” del trabajo, es decir, que el trabajo tiene una verdad objetiva (explotación) y otra subjetiva (la que el trabajador construye de sí mismo durante el trabajo). Para Bourdieu, como para Thompson (1964), comprender cómo un trabajador aprende subjetivamente su posición de trabajador requiere que (como investigadores) consideremos no sólo el hecho de que, objetivamente, el trabajo es una forma de explotación: esto es cierto. Pero es igualmente cierto que el trabajador se apropia de su trabajo de diferentes formas y que el capitalista tiene diferentes formas conseguir que el trabajador colabore con el proceso de explotación, v.g., saberse el obrero más veloz de la fábrica, saberse el soldador más experimentado, etcétera. La escuela, como una institución estatal que busca imponer un orden simbólico, clasificaba a los estudiantes y a unos les asignaba mayor capacidad para dirigir una poesía a razón del desempeño que hubieran tenido en sus materias académicas o su participación en clase; es decir, quien podía hacer bien una cosa, podía ingresar a otros terrenos cada vez con mayor certeza (y compromiso) de su desempeño debía ser igualmente bueno. Si las personas que entrevisté aprendieron que destacaban y que esto tenía el doble filo de tener que seguir destacando, otros se reconocieron como incapaces de destacar. El análisis objetivo de la institución escuela como reproductora del orden social (Bourdieu y Passeron, 1996) ha quedado fuera de mi investigación para dar espacio a comprender parcialmente la verdad subjetiva de las y los entrevistados sobre su escolarización. (Bourdieu, 1999: 266-71)

La distinción que rememoran las y los entrevistados en sus narraciones, es un indicio de los “marcos” de percepción que el Estado (a través de la educación escolar) impuso sobre los cuerpos de los entrevistados (Bourdieu, 1999: 231); pero al mismo tiempo es un indicio de cómo la distinción fue encarnada subjetivamente, en el entramado social complejo en que viven. En los siguientes capítulos, especialmente en el capítulo 5 veré con detalle los

derroteros que esta “distinción” tiene en las transformaciones subjetivas de los y las entrevistadas en su trayectoria de vida hasta el punto en que la expectativa de buen desempeño académico vive un giro de 180° al mismo tiempo que viven procesos de radicalización política.

Reconocer desigualdades sociales durante la infancia

A primera vista, el origen social de las y los entrevistados y de las mujeres y hombres detenidos e interrogados en los años setenta por su presunta militancia en organizaciones político-militares es igual: son hijos de hombres que se dedicaban al campo y mujeres que trabajaban en el hogar. Las familias de los entrevistados tenían composiciones diversas y diferentes experiencias de clase: Camilo, Simón, Rafael y Víctor son hijos de matrimonios que, bajo diferentes regímenes de propiedad, vivían de las cosechas y la venta de excedentes de producción de sus pequeñas propiedades; sin embargo, tuvieron diferentes experiencias de clase: los padres de Camilo y Víctor eran pequeño-propietarios, el padre de Rafael era miembro de una colonia y un matancero reconocido (como después lo será él), y el de Simón era un ejidatario siempre involucrado en tareas colectivas como, por ejemplo, las sociedades de padres de familia en la escuela. La familia de cada uno, asimismo, tuvo diferentes capacidades para sostener a sus familias: Camilo, Rafael y Simón vivieron en casa de sus padres durante toda la infancia, y sus familias pudieron solventar su educación primaria, con los traslados que esto implicaba para Camilo y Simón; pero el padre de Víctor, incapaz de sostener a toda su familia, envió a sus primeros hijos hombres a primarias-internados. Flora es hija de un matrimonio que transitó del trabajo asalariado en el campo hacia el sector de servicios en una pequeña ciudad, gracias a que el padre se dedicó a la mecánica luego de tomar cursos por correspondencia; ella y sus hermanos pudieron terminar la primaria en el mismo lugar en que vivían sus padres. Hermila es hija de una mujer que administraba un billar-comercio después de que enviudó cuando sus tres hijos eran pequeños. Rodrigo quedó huérfano mientras cursaba la primaria, y en consecuencia primero vivió con su abuela materna y después migró a Ciudad Juárez en donde su hermana mayor fue responsable de él y sus hermanos, gracias a los trabajos de servicio en casas que desempeñaba en El Paso, Texas. Miguel era huérfano de padre, y su madre lo ingresó a una escuela primaria con internado cuando era muy pequeño, de esta forma él obtuvo educación y la madre tuvo

asistencia para su sostenimiento. Lorenzo era huérfano de madre, su padre era maestro rural pero no vivió con él y sus hermanos porque volvió a casarse; como Miguel, fue ingresado a una primaria internado. Gabino y Manuel eran hijos de hombres que trabajaban en instancias gubernamentales: el padre de Manuel había estudiado en una escuela agrícola y trabajaba en el banco de crédito agrícola, aunque la economía familiar también se apoyaba de la crianza de animales de corral; el padre de Gabino fue empleado de gobierno y, además, prestaba sus servicios a personas que tuvieran que hacer trámites oficiales. Gabino y Manuel estudiaron la primaria en el mismo lugar donde vivían sus padres y, de hecho, fueron vecinos durante la infancia; no obstante, hubo un pequeño periodo en que Manuel fue enviado a la primaria-internado donde también estudió Víctor, pero esto fue una medida disciplinaria y no una estrategia para reducir los gastos de la casa.

De acuerdo con las entrevistas y los relatos de declaraciones judiciales de personas detenidas, fue común que vivieran una parte de su infancia en una comunidad rural y después migraran para continuar sus estudios. La mayoría son parte de la primera generación de su familia que estudia más allá de la primaria, pero algunos de ellos tienen padres que estudiaron alguna profesión o trabajaron en alguna oficina de gobierno, lo cual les garantizaba un salario quincenal.²⁷ Un poco más cerca, observamos que la organización familiar de cada uno era diversa y fácilmente podríamos concluir una diversidad inabarcable; con análisis cuidadoso encontramos las convergencias en los procesos de subjetivación de todos ellos (véase Anexo D). En este apartado retomaré algunos aspectos de las memoraciones acerca de su familia, vecinos y el lugar donde crecieron para analizar cómo aprendieron subjetivamente el mundo y argumentar que en los relatos sobre su infancia encuentro indicios de formas de sensibilidad social y cuestionamiento de elementos del orden social, de figuras de autoridad y relaciones de poder, al mismo tiempo que en ellos está formándose un sentimiento de distinción y responsabilidad propiciado por el espacio escolar.

A contracorriente de las teorías de la reproducción social, Raymond Williams (1994) señala que, en el proceso de comprender el mundo, los individuos no sólo aprenden que les

²⁷ Los padres de Greta, Georgina y Manuel estudiaron en una escuela que pertenecía al sistema de normales rurales y escuelas profesionales agropecuarias. El padre de Gabino trabajaba como funcionario público. Aunque tenían un salario quincenal, las familias de Manuel y Gabino realizaban otras actividades para garantizar el sustento: Manuel recuerda que en su casa había animales de granja para autoconsumo y Gabino recuerda que su padre, además de ser empleado municipal, cobraba sus servicios de gestor ante instituciones públicas.

es heredado en la práctica, sino que interpretan reglas, normas y significados sociales para actuar en situaciones concretas. Esto abre un espacio para la producción de significados y el cambio social. El trabajo de E. P. Thompson analiza la relación dialógica entre costumbre (como *mentalité*, discurso de legitimación y de expectación) y experiencia del mundo en la formación de la (conciencia de) clase obrera en Inglaterra (Thompson, 1995: 13-14). Thompson (1995) destaca que el mundo social heredado, como discurso y orden, es un punto de partida para comprender las relaciones sociales en que estamos insertos y crear expectativas; dicha comprensión está planteada en términos de legitimación (reproducción) o cuestionamiento. La experiencia compartida (como vivencia cotidiana) de relaciones y espacios sociales, es un punto de partida para la organización de un nuevo “sentido común” que legitima lecturas del mundo y expectativas que contradicen el statu quo (1995: 22-24).

Así pues, aunque podríamos aglutinar al grueso de las y los entrevistados como descendientes de familias campesinas o de primera generación que migra del campo a entornos urbanos, y entonces deducir que el sentido de mundo de su generación era semejante al de sus padres, si consideramos la obra de Williams (2003) y Thompson (1995), es importante desentrañar los sentidos que la costumbre heredada cobraba en las experiencias de las y los entrevistados. Como mostraré, un aspecto que destacan consistentemente sobre su infancia y juventud es que lo que ellos vivieron era cualitativamente diferente a lo vivido por sus padres y, en algunos casos, a la experiencia de sus hermanos mayores o hermanas mujeres, y a la experiencia de otros pares de su generación.

Algunos entrevistados ubicaron en su infancia los primeros cuestionamientos directos de su mundo. En este apartado abordaré algunos aspectos de la narración de Víctor, Gabino, Hermila y Lorenzo que se refieren a este tema, y daré continuidad a algunos planteamientos del apartado previo, en tanto los entrevistados problematizan la noción de privilegio que pudieron haber sedimentado y en el apartado siguiente continuaré esta línea de análisis para discutir nociones de distinción y responsabilidad formadas durante la escolarización.

“Acá está de la chingada”. Preguntas sobre el mundo abiertas en la escolarización.

Víctor es originario de un rancho de Guanajuato. Su padre había vivido en Chicago, Estados Unidos, durante su infancia, donde cursó una parte de la educación elemental y aprendió un

fluido inglés. Cerca de la Gran Depresión, el abuelo de Víctor regresó a Guanajuato antes de perder todos sus ahorros y compró una pequeña propiedad agraria en la que él y algunos de sus hijos trabajarían toda su vida. Víctor se recuerda a sí mismo cerca de los cuatro años de edad trabajando una porción de esa misma tierra: echaba las semillas en los surcos que abría la yunta, ayudaba con la cosecha de maíz, limpiaba la tierra, regaba las plantas de sandía, acarreaba agua. Las memorias de su vida en casa de sus padres están marcadas por el trabajo constante, agotador y por la disciplina estricta que aplicaba su padre; están marcadas también por la escasez de comida y las carencias materiales. En la primera entrevista con él, dedicada a hablar de su infancia y la escuela primaria, Víctor narró uno de los primeros más vívidos de su infancia:

Yo recuerdo simplemente cuando yo empiezo a trabajar y supongo que yo empecé a trabajar por ahí como a los... bueno, tenía que ayudar desde que podía ayudar, pero que tenga memoria, pienso que a los cuatro, los cinco años. Pero las primeras memorias que yo tengo son estas: a mí siempre me fascinaron los caballos, nosotros siempre teníamos un caballo [para trabajar]. Entonces, la primera memoria que yo tengo es cuando me subí a un caballo, como estaba muy chico y [...] siempre montábamos al pelo, entonces no sé cómo le hice, yo lo acerqué a una cerca, me subí a la cerca y me monté. Y ahí voy con mi caballo [...] en el camino real y alguien se dio cuenta que me subí al caballo, se asustaron, era una tía que me vio y me gritó desde por allá, “¡Víctor!” y yo al voltear [...] perdí el equilibrio y me caí. Y creo que fue esta mano [...] me la quebré. Yo recuerdo que... esa es la primera imagen que tengo yo de mi niñez. Perdón, una de las que más recuerdo [...] Me llevaron, afortunadamente me llevaron a [la ciudad] porque en aquellos tiempos se acostumbraba, “Llévelo a que lo soben” y cuando te quiebras un hueso no es para que te soben, es para que te lo acomoden otra vez. Afortunadamente a mí me llevaron [...] Lo que sí recuerdo es que te ponen algo [un cabestrillo] para sostener [el brazo]. Yo recuerdo que traía aquí [colgando en el cuello] una cubeta [porque no la podía agarrar con la mano] y me traían sembrando.²⁸

En nuestra entrevista, Víctor recordó que su padre era parco y estricto en su relación con los hijos, pero que aun así les narraba breves anécdotas de su vida en Estados Unidos, en una permanente nostalgia de aquellos días en que se dedicaba al estudio. Su relato tenía una huella profunda de su migración a México y el mundo que había perdido, acaso por este motivo, especuló Víctor en nuestro encuentro, se había esforzado para permanecer cerca de la modernidad a través de un radio y la iniciativa de sembrar sandías en una zona donde esta fruta era desconocida.

²⁸ Víctor, encuentro 1/6.

Cuando Víctor cumplió seis años, su padre lo llevó en el primer viaje en carro de su vida sin decirle el destino. Unas horas después, cuando caía el sol, llegaron frente a unas grandes puertas que se abrieron. Víctor recuerda que su padre empujó su hombro para que entrara y le dijo unas palabras que hoy suenan a “Aquí te quedas”. De esta forma ingresó al internado en la ciudad de Guanajuato para estudiar la primaria. Durante meses, Víctor lloró frente a la puerta del edificio con la ilusión de que su padre regresara por él, hasta que finalmente aceptó que viviría lejos de su familia. Víctor narra que su padre estaba convencido de que sus hijos hombres debían estudiar, aunque era incapaz de explicar sus motivos, y procuró enviarlos, uno a uno, a la escuela más cercana, a Víctor y su hermano menor les tocó la suerte de vivir en el mismo internado.

El contraste entre la realidad del rancho, en donde el trabajo nunca terminaba y la comida no alcanzaba, y la realidad que relataban los libros de texto gratuitos en la escuela, agitó el pensamiento de Víctor durante toda la primaria: ¿por qué su padre no tenía tierra si se había efectuado una reforma agraria? ¿Por qué en el rancho no tenían luz, agua, comida, si el país era diferente gracias a la Revolución Mexicana? Estas preguntas eran cuestionamientos que Víctor guardaba para sí, quizá porque sabía que –como en el caso de Flora– no había adultos dispuestos a contestarlas:

Víctor. [...] [en segundo grado] cuando empiezas a escuchar a tus maestros, que la educación, empiezas a conocer los símbolos patrios, que el himno nacional, que la bandera y empieza esa... los discursos oficiales de lo que es la nación, concepto de nación. Y que Miguel Hidalgo y que los pobres y todo eso, es cuando yo empiezo a entender... no a entender, sino a cuestionar, “Pero, ¿cómo?, si Miguel Hidalgo acabó con todo esto” y que no, no fue Miguel Hidalgo. Y luego que Benito Juárez, pero tampoco. Y Pancho Villa, ¡tampoco! Entonces, tú dices, “Pues no, estas... toda esta [pausa] todo esto fue inconcluso, no se terminó, no llegó hasta acá la revolución porque acá está de la chingada”. Entonces cuando yo empiezo a cuestionar lo que está pasando. Y...

Aleida. ¿Son preguntas que quedan para ti o que haces [abiertamente]?

Víctor. No, no, que quedan para mí. No. Son mías, son mías nada más. Y yo... y no hay respuesta o la respuesta [énfasis] no es la respuesta oficial. ¿Me entiendes? Porque los libros de texto hablan de que es un México moderno, es un México donde hay democracia, es un México que... donde ha llegado el [pausa] manto benefactor del Estado... porque es un estado benefactor [énfasis] el que vivimos nosotros. Y tú dices... y yo me decía “¿Y acá?” Entonces eso, creo, ese contraste, ese choque de mundos es lo que empieza a... [finaliza con idea inconclusa].²⁹

²⁹ Víctor, encuentro 1/6.

Dudar y cuestionar el orden social tal como se le presentaba era una práctica infantil de Víctor previa a su escolarización, y esto es algo que él resalta en el presente: siempre fue travieso, siempre buscaba formas de burlar la autoridad de su padre. Por ejemplo, a base de bromas y travesuras, buscaba que sus tareas diarias fueran menos tediosas, lo cual implicaba cuestionar las órdenes paternas. Nunca fue un niño ciegamente obediente ni tranquilo. Pero en los primeros periodos largos de vacaciones en que regresó a su casa después del internado, el cuestionamiento del mundo se tornó en acciones que su padre podía leer con mayor claridad: una vez, sin más, decidió que no creía en dios y que no iría a la misa que una vez al mes se organizaba en el pueblo más cercano. Su padre no sólo rechazó esta decisión, sino que lo castigó severamente. Además de recordar los retos directos a la autoridad de su padre, Víctor narra especialmente el ingenio que tenía para a escondidas, cuestionar sus dichos y crear complicidades con su hermano Rosendo. Por ejemplo, cuando el padre les mostraba las tarjetas de calificaciones que había obtenido en la primaria en Chicago, Víctor se burlaba:

[Mi papá] tenía sus tarjetas, las tarjetas de calificación que te daban, nada más que en Estados Unidos te ponen una E, y él nos las enseñaba. Me acuerdo que las sacaba y nos las enseñaba, “Miren, yo, a mí me gustó mucho la escuela” y lo enseñaba y yo miraba, supongo que era cuando ya entendíamos un poquito porque ya conocíamos los números y las letras y yo le decía a Rosendo, “Es un pinche tres, nomás volteado. Es un tres, entonces no es cierto”.³⁰

Conforme pasaba de grado en la escuela, Víctor tuvo cada vez más claro que la vida de su familia en el rancho era pobreza. Asimismo, aprendió a reconocer que la pobreza podía ser mayor a la que él vivía porque en cada siembra y cosecha su padre tenía que contratar a otros hombres y sus hijos, y viéndolos a ellos, Víctor sabía que era diferente.

Las desigualdades entre pares observadas a través de la escolarización.

Víctor, Gabino, Hermila, Lorenzo y Miguel hablaron ampliamente de las desigualdades que dentro de una misma clase social existen. En el presente, distinguen que, aunque todos sus compañeros eran pobres, había quienes estaban en niveles más bajos de pobreza, cosa a la que ya me he referido en el caso de Miguel. La convivencia con otros pares en la escuela contribuyó para aprender a mirar las diferencias originadas en el género, en el nivel de pobreza y la conformación de sus familias.

³⁰ Víctor, encuentro 1/6.

En el internado en donde estudió la primaria, en las conversaciones con sus compañeros, Víctor vislumbró que a pesar de que todos los niños tenían intereses y experiencias semejantes, había una miríada de particularidades. Fue ahí en estas interacciones donde aprendió elementos de diferenciación social que hoy conceptualiza como niveles múltiples de pobreza:

Aleida. Los niños que estaban contigo [en el internado], ¿te acuerdas cómo eran? [...]

Víctor. Teníamos muchas cosas en común, éramos hijos de campesinos, la mayor parte. Entonces [pausa] entonces, eso permitía que [pausa] que en... por ejemplo, en cuestiones sociales pudieras tener conversaciones. [...] Era muy común que empezaras una plática diciendo... “en mi rancho” porque to... no todos, casi todos [tono de que se corrige], la inmensa mayoría [énfasis] veníamos del campo.

Aleida. ¿Todos eran niños?

Víctor. [...] [en el internado] todos éramos niños. Y [pausa] era muy común que dijeras “en mi rancho [énfasis] hacemos esto y hacemos esto”. “En mi rancho tenemos esta fiesta, tenemos esta fiesta o tenemos esta costumbre, tenemos esta costumbre”. Entonces, teníamos intereses en común, teníamos experiencias similares. El grado de pobreza variaba mucho [énfasis] pero en general era pobreza, en general la vida del campo, entonces [pausa] eso, eso, eso permitió que hubiera un acoplamiento más [pausa] menos forzado a la nueva realidad, a la nueva vida que tenía [en el internado].

Aleida. Me dices que comenzaban las conversaciones con “en mi rancho”. ¿Tú te acuerdas cuál era el referente que tú tenías de tu rancho? [...]
[...]

Víctor. Dependía de la conversación, yo creo. Pues casi siempre era el trabajo, entonces era, por ejemplo, decir, “En mi rancho [pausa] empiezan las lluvias en mayo”, o “Empezamos a, empezamos a [pausa] a cosechar el maíz cuando tiene ciertas características”, o “En cierto tiempo o empezamos a...”, o, “Nosotros lo vendemos”, “Nosotros no lo vendemos, lo guardamos porque lo que cultivamos no es suficiente para vender o lo necesitamos todo el año”, en el caso de nosotros, “Para nuestro propio consumo”, “En mi rancho trabajamos con caballos”, “En mi rancho trabajamos con yuntas de bueyes”, esos eran los, eran los [pausa] como dices tú, los referentes más comunes o más fáciles [...].³¹

La idea de que todos sus compañeros eran pobres, pero había unos que se distinguían por ser todavía más pobres, fue desarrollada también por Gabino. Él asistió a la misma primaria en que Manuel estudió varios grados, en una escuela general y de organización completa, de tal forma que muchos de sus compañeros de juegos también eran compañeros de escuela. En el pueblo, dice Gabino, convivían todos los niños, sin distinguir su pertenencia de clase:

³¹ Víctor, encuentro 2/6.

En aquel tiempo no hacíamos mucha diferencia entre lo que era la burguesía y el proletariado o el campesinado.³² Simplemente pobres y ricos, pero ahí convivíamos todo mundo. Sin embargo, las diferencias de cualquier manera eran notorias porque la manera de vestir de los ricos... ellos usaban zapatos nosotros usábamos zapatos [inaudible] en llanta o huaraches, o descalzos, porque también tenía compañeros que iban a la escuela descalzos. Y ahí empezamos a observar las diferencias de las clases sociales [pausa] desde la niñez.³³

En este fragmento, Gabino indica que él observó algunas diferencias sociales *desde* la infancia, a través de elementos materiales de sus pares, y más adelante en este mismo encuentro ahondó en esto mismo en un relato sobre los trabajos que desempeñaban los adultos. En estricto sentido, Gabino marcó dos polos sociales: ricos y pobres, pero cuando describió cómo reconocían las diferencias, terminó por trazar un panorama social más complejo: niños que usaban zapatos, huaraches de diferentes materiales o iban descalzos a la escuela. Junto con esto, él se distinguió de quienes usaban zapatos, pero también de quienes iban descalzos. Por otro lado, este mismo relato me permite distinguir uno de los ejes sobre los que Gabino teje su narrativa: en su juventud estudió y discutió conceptualmente las desigualdades sociales; no obstante, las diferencias socioeconómicas eran parte de su percepción del mundo *desde* su infancia.

Hermila era la mayor de tres hijos, creció únicamente con su madre porque el padre murió cuando ella era muy niña. Viuda, su madre conservó el billar que había sido de su marido y era comerciante. Hermila recuerda que, a pesar de tener tierras y casas, la familia de su padre nunca les ayudó porque la madre había decidido educar por sí misma a sus tres hijos. Las carencias económicas de Hermila le fueron evidentes cuando ingresó a un internado de monjas para estudiar la secundaria y en cada periodo escolar su madre, a diferencia de las familias de otras niñas, se atrasaba en el pago de la colegiatura. Mientras estuvo en el pueblo, Hermila se dedicó a estudiar y jugar; prefería juntarse con los niños porque las actividades de ellos le parecían más interesantes y divertidas: corrían, trepaban árboles, echaban los trompos, apostaban canicas, jugaban a vaqueros y bandidos. Las niñas le parecían más bien aburridas y prefería no jugar con ellas. Esto fue así hasta que un nuevo cura llegó al pueblo y comenzó a vigilar más detenidamente que todas las actividades de los niños se dividieran por género. Entonces, Hermila aprendió a esconderse y burlar la autoridad

³² Gabino hace esta acotación para indicar que más adelante en su juventud aprendió a distinguir las clases sociales.

³³

del sacerdote para seguir siendo la niña que a ella le gustaba ser.³⁴ Las diferencias de género, percibidas claramente por esta entrevistada, están ausentes en los relatos en que los hombres entrevistados hablan de su infancia y la percepción de diferencias sociales.

Hermila y sus hermanos fueron permanentemente incentivados por su madre para que estudiaran, en la entrevista recordó lo que les decía:

“Deben estudiar, deben ir a la escuela, aprender mucho” y ella misma leía mucho, siempre, siempre leía y cuando terminábamos un año, por ejemplo, segundo, tercero y siempre ganábamos diplomas por buena calificación, nos regalaba un libro, siempre o un diccionario que en esa época... ahora puede parecer “[Interjección de decepción], un diccionario!”, pero eso nos regalaba y nos daba mucho gusto tener libros porque consultaba mucho.³⁵

Lorenzo y Miguel, por su parte, también relatan que fue durante su infancia, dentro de un internado, cuando aprendieron que no todos los niños tenían los mismos recursos y ellos emprendieron acciones para subsanar carencias personales o de su familia. Ambos estudiaron en el mismo internado en la ciudad de Durango; llegaron ahí porque sus familias eran de escasos recursos económicos, porque sus tutores tenían la convicción de que la escolarización reeditaría en una mejor vida, y porque encontraron una ruta de ingreso al internado.³⁶ En el caso de Lorenzo se agregaba que su madre había muerto cuando él era muy niño y su padre, un maestro rural, se había vuelto a casar y poco a poco fue renunciando a las responsabilidades con sus primeros hijos.

Después de que su madre murió, Lorenzo y su hermano menor permanecieron en el hogar de la abuela y tíos maternos, mientras que sus hermanos mayores fueron inscritos y/o internados en escuelas de la ciudad de Durango. Lorenzo recuerda:

[...] estuve en una escuela unitaria hasta tercer año, con mi hermano menor, ahí nos quedamos a estudiar con mi abuela, mientras vivía. Entonces ahí nos dejó mi papá porque mi mamá murió y ahí, como quien dice, nos regaló ahí para que estuviéramos con ella, porque pues él ya anduvo con los otros chicos. A mis otros hermanos

³⁴ Hermila, encuentro 1/2.

³⁵ Hermila, encuentro 1/2.

³⁶ El sistema de internados urbanos al que se refieren Lorenzo, Manuel, Miguel, Rafael y Víctor no ha sido estudiado, y esto es un hueco para el análisis comprensivo de las experiencias que estos hombres narran. Sin embargo, con algunos elementos de los relatos puedo sugerir que el ingreso a los internados podía estar supeditado a las relaciones y las posiciones sociales de los padres; esto quiere decir que no todos los niños de escasos recursos ingresaban a estos internados. De acuerdo con el relato de Víctor, él pudo ingresar al internado porque su padre conocía al profesor de una escuela cercana al rancho donde vivían. Por su parte, Lorenzo señala que fue su padre, un profesor rural egresado del sistema de normales rurales, quien consiguió su acceso al internado; una ruta similar siguió Manuel, quien ingresó al internado de Guanajuato a través de su padre, egresado de la escuela de agricultura de Roque. Víctor, entrevista 1/6; Gabino, Manuel, encuentro 1/5, y Rafael, encuentro 1/4.

mayores, aquí en Durango los acomodó en escuelas, en el internado Juana Villalobos, y mi hermano menor y yo nos quedamos allá en la primaria, hasta tercero [...].³⁷

Lorenzo recuerda sentirse solo mientras estuvo en el pueblo de origen, recuerda también que durante los años que estudiaba la primaria, creció en la necesidad y el hambre, "porque en la comunidad donde hice la primaria pues ahí era casi pura necesidad la que había, nosotros porque éramos huérfanos más bien comíamos donde nos daban de comer mis tíos, en las casas".³⁸

A pesar de las carencias que vivieron él y su hermano, comunes a todos los vecinos, pero acentuadas en ellos por la composición de su familia, Lorenzo se sentía bien en casa de su abuela, cobijado por su familia materna y en compañía de sus amigos, con quienes andaba "siempre en la calle, libres", practicando el trompo y "la quemada", un juego con reglas similares al béisbol. Cuando concluyó tercer año, su padre los llevó a él y su hermano menor a la ciudad de Durango porque la abuela murió y porque la escuela unitaria sólo llegaba hasta tercer año y su padre quería que siguieran estudiando. En el municipio donde Lorenzo vivía, según el censo de 1970, el 71.7% de los niños en edad escolar (6 a 14 años), no habían concluido ningún grado de primaria, y casos como Lorenzo se encontraban entre el 12.17% de niños que habían concluido los tres primeros grados. Por lo tanto, para continuar sus estudios y tal como ocurrió, él y sus hermanos debieron migrar a un espacio donde se conjugaban vivienda y estudio.

En el presente, Lorenzo destaca que el internado Juana Villalobos fue una oportunidad para seguir estudiando y tener disciplina para levantarse, pertenecer a grupos deportivos o a la banda de guerra y trabajar en talleres de producción, como panadería, hojalatería y peluquería. Cuando le pregunté sobre cómo se sentía cuando estaba en la primaria, lo primero que recordó es que era un niño muy introvertido que sólo estudiaba y se portaba bien. Recordó también que en el internado le gustaba asistir al taller de panadería: "nos daban medio kilo de masa de harina de trigo para elaborar ahí mismo el pan que no llevábamos a la casa y lo compartíamos ahí en la casa, en la familia [de una tía paterna en la ciudad de Durango]".³⁹ Miguel, quien ingresó a ese mismo internado desde primer grado, también recuerda las recompensas de practicar panadería: en su tiempo, les daban pasta para

³⁷ Entrevista con Lorenzo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 19 noviembre 2016. Encuentro 1/2, 116 min. (Lorenzo, encuentro 1/2).

³⁸ Ibid.

³⁹ Ibid.

que hicieran algunas galletas para consumo personal dentro del internado. Si bien Lorenzo vincula la recompensa del pan a toda su familia y Miguel lo enuncia como una recompensa personal, para ambos, el trabajo en el taller de panadería era una de esas actividades dentro del internado que, por diversas razones y en diferentes grados, les permitía salvar momentáneamente la situación de pobreza en que vivieron durante su infancia y de la que claramente eran conscientes.

Mil formas de leer: un proceso de subjetivación

Cuando relatan su infancia, los entrevistados narran que la lectura fue una actividad central que desarrollaron en múltiples espacios y que les sirvió para establecer diferentes relaciones con sus pares y con ellos mismos. A lo largo de su vida circularon por diferentes géneros y tipos de publicaciones, leyeron a solas, guiados por un adulto o un compañero, a escondidas o para ser vistos o escuchados, leyeron para entretener a sus amigos o para buscarse mundos propios. En la infancia, los entrevistados aprendieron a leer y crearon vínculos afectivos con ciertas publicaciones que les dieron pertenencia generacional y les ayudaban a elaborar explicaciones sobre el mundo que vivían. Algunos desarrollaron un placer por la lectura a través de las interacciones sociales que crearon a través de ella y, por esta razón, siguieron practicándola. Las publicaciones eran de difícil acceso para niños como los entrevistados pues no sólo eran de pocos recursos económicos, sino que también vivían en regiones fuera del radio de distribución; pero en sus relatos no se concentran especialmente en estas dificultades sino en las estrategias para conseguirlas y lo que les sucedía cuando las tenían en sus manos.

Por mi parte, en esta investigación sostendré que, a lo largo de los periodos biográficos que reconstruimos en las entrevistas, la lectura fue uno de los ejes para la formación de la visión del mundo y el entramado de deseos, miedos y ansiedades que construyeron la opción de comprometerse con una organización política armada.

La transición a tercero de primaria es importante en el relato de Camilo cuando recuerda su gusto por la lectura; antes, no tenía acceso a muchas publicaciones por lo aislado del rancho y porque sus padres tampoco leían. Pero para transitar de segundo a tercer grado, Camilo debió viajar todos los días entre su rancho y la cabecera municipal y ahí su mundo se abrió, como él a la lectura:

Yo me abrí mucho a la lectura después, pero no libros... me acuerdo que leía muchas [énfasis] revistas, hasta faltaba...! Cuando ya me fui a Santiago Papasquiaro al tercer, cuarto y quinto año de primaria, a veces yo faltaba a clases porque había una, en una esquina de la plaza, ahí había un puestecito donde rentaban revistas.⁴⁰

En el relato sobre su iniciación en la lectura, Camilo enfatizó que su familia no era lectora y distingue que, cuando él empezó, no lo hizo a través de libros; la relación de oposición en su narración (leí, pero no libros) y elementos posteriores muestran que para él, inicialmente no fue un lector pleno por la falta de libros, una carencia que después la normal rural sanaría:

Los libros eran muy difíciles. Pero sí, a mí sí me gustaba leer. Por eso cuando llego a Aguilera, y se me presenta la oportunidad del [Comité de Orientación Política e Ideológica] y de la biblioteca pues como que la aproveché. Quise aprovecharla. Sentía yo sed de conocimiento de conocer algo diferente.

Camilo disfrutaba tanto la lectura que no tenía reparo en salirse de la escuela (echarse la venada), seguramente sabedor de que en el rancho no podría conseguir las revistas y cuentos, pues no había quien las rentara y él no podía comprarlas.

Yo me acuerdo que me agarraba novelas de vaqueros, agarraba las de Superman, las de Archie, las de Tarzán, o una revista que era de Kid Cole, bueno, todo... me quedaba embobado ahí y a veces me echaba la venada porque pues era... para mí era la literatura que tenía a mi alcance.⁴¹

De acuerdo con Anne Rubenstein (2004: 75), a principios de los años cincuenta, la producción-consumo de revistas para niños se diferenció y consolidó como un género de publicaciones en el mercado, debido a las quejas de organizaciones y particulares contra las revistas que incluían historietas para adultos y niños en el mismo volumen y gracias a las utilidades que generaba la venta directa y una práctica común hasta los años sesenta: la renta de historietas por menos de cinco centavos. En consecuencia, aunque podemos situar la práctica de lectura de Camilo en una experiencia común a su generación, el entrelazamiento con otras prácticas, experiencias y sentimientos en su vida, permitió que la lectura como práctica tuviera un significado concreto, compartido ya no con la totalidad sino con un grupo dentro de la generación. El significado del contenido de las publicaciones, por su parte, estaba entrelazado no sólo con los discursos que los editores difundían en mayor o menor sintonía con las instituciones estatales, ni con la posición de clase, género, étnica y las experiencias escolar y generacional, sino con la conjunción de todas ellas en un individuo que estaba

⁴⁰ Camilo, encuentro 1/4.

⁴¹ Ibid.

formándose aspiraciones, deseos, miedos y, en general, un sentido del mundo que Raymond Williams denomina “estructura de sentimiento”.

De acuerdo con los estudios de Michèle Petit sobre jóvenes lectores migrantes o en zonas marginadas en Francia, diferentes formas de lectura (no solo la de libros y sistemática) pueden producir diferentes efectos en los lectores, entre los que está “acceder al saber, apropiación de la lengua, constitución de sí mismo, ensanchamiento del horizonte de referencia, desarrollo de nuevas formas de sociabilidad” (1999: 105). Todos estos aspectos, dice Petit, contribuyen a explicar cómo nos construimos como “sujetos parlantes” (1997: 73) que simbolizan el mundo y expresan lo que piensan. Los estudios de Petit son pertinentes para comprender el proceso de subjetivación de los entrevistados a través de sus experiencias como lectores: durante su infancia, pocos tuvieron acceso a libros pero recuerdan con vivacidad las historietas infantiles, revistas, periódicos y libros de texto con los que crecieron y vinculan (a veces espontáneamente, a veces en respuesta a mis preguntas) los contenidos de las publicaciones con la hechura de su sentido del mundo y decisiones que tomaron posteriormente, incluso con la decisión de comprometerse con una organización política armada. Si la práctica de la lectura, dice Petit, puede ser realizada en solitario, esto no se traduce en aislamiento para el lector; por el contrario, ser un lector solitario puede agrandar el entorno inmediato y producir una distancia de la inmediatez que contribuye a elaborar posiciones críticas sobre el mundo real. En este sentido, la lectura en solitario puede contribuir, dice Petit, a formar una ciudadanía activa, es decir, conocer el mundo y las normas en que se vive y, al mismo tiempo, participar de su hechura de forma como agente.

Considero que las “venadas” de Camilo, aunque solitarias y transgresoras de la disciplina escolar, están relacionadas con la sensación de encierro con la que describió su infancia en el rancho donde vivía con sus padres; para decirlo más claramente, al mismo tiempo que Camilo aprendió a significar que el rancho era una forma de encierro, descubrió que la lectura le ayudaba a soñar despierto y que esta era una emoción que le gustaba.

La historiografía ha estudiado los efectos que las publicaciones infantiles tuvieron en quienes las leían y ha destacado que difícilmente su recepción era un reflejo fiel de las agendas culturales de las casas de edición y los autores (Rubenstein 2004, Buffington 2015). El trabajo de Vaughan (2015), por ejemplo, construye una biografía ejemplar para estudiar una generación que vive de tiras cómicas y música infantil. Estos estudios son útiles para

comprender que las prácticas de lectura a las que se refieren las y los entrevistados, son generacionales.

Flora evocó con entusiasmo su primer año de primaria porque fue entonces cuando aprendió a leer: “Yo desde muy chiquita me acostumbré a leer. Yo creo que yo empecé a leer así novelones pues a los once, diez u once años”.⁴² A diferencia de Camilo, en la cabecera municipal donde Flora vivió sus primeros doce años circulaban publicaciones periódicas y libros diversos a través de redes de amigos y familiares. Según recuerda Flora, varios hombres amigos de su padre y un tío materno tenían suscripciones y compraban revistas en la capital de Chihuahua y en Estados Unidos.

Había un círculo de personas, hombres sobre todo, que estaban inscritos [a los impresos]. Alguien de ellos, yo no recuerdo exactamente quién, parece que es un tío mío, esposo de una hermana de mi mamá. Tengo entendido que él tenía suscripción a la revista Siempre. Pero aparte el doctor R. P., el doctor R. P., él siempre estaba inscrito a una serie de revistas y era el que [las] hacía circular más. Pero por ejemplo la revista Siempre, yo la recuerdo siempre ahí en casa... rolaba, no era que hubiera en cada casa una revista, sino que a lo mejor el doctor R. P. tenía una y la mandaba a otros lados, y mi tío M. tenía otra y ya esa nos tocaba leerla a nosotros y así. Había veces que el periódico llegaba con una semana o más de retraso, pero se leía.⁴³

Flora, una niña que estaba aprendiendo a leer y aprendía a moverse de los libros de texto gratuitos hacia revistas para adultos, creció en medio de redes sociales que promovían la lectura y la discusión. Aunque incapaz de tener el ritmo de lectura de su padre o su tío, el mundo de la lectura en donde creció, contribuyó para que Flora significara su propia lectura. Para Roger Chartier (1999), en las sociedades del Antiguo Régimen de los siglos XVI a XVIII, la importancia creciente de lo escrito, transformó “toda la cultura europea y esto, inclusive para aquellos que no pueden descifrarlo sin el socorro de un lector mediador ni producirlo sin delegar a otro la escritura” (1999: II). Esta transformación tuvo dos vertientes relacionadas entre sí: por un lado, la construcción del Estado moderno y la construcción de nuevos comportamientos sociales e individuales, por otro, la construcción de una esfera privada de la existencia por la “difusión de la lectura silenciosa, que permite la relación íntima y secreta entre el lector y su libro sin que ello signifique la desaparición de otras prácticas” (ibid.: II-III). Asimismo, dice Chartier, “la circulación de lo impreso y las prácticas

⁴² Flora, encuentro 1/3.

⁴³ Ibid.

de lectura se encuentran en el corazón del proceso que, durante el siglo XVIII, ve la emergencia [...] de un espacio crítico, de una ‘esfera pública política’” (ibid.: III). Las prácticas de lo escrito son, sostiene Chartier, esenciales en la definición de la cultura política moderna.

Por su parte, Robert Darnton (1996) propone que entre los siglos XVII y XVIII más que una evolución lineal de lectura intensiva (leer un mismo libro o conjunto de libros intensivamente) a extensiva (leer múltiples publicaciones), los lectores complejizaron y multiplicaron sus tipos y los usos de la lectura. Un lector podía desplegar diferentes prácticas a lo largo de su vida y en diferentes contextos porque las lecturas están entrelazadas a las relaciones y situaciones sociales en las que se practica, al mismo tiempo que a las condiciones materiales y sociales de producción y distribución de los impresos.

El mundo de lectores en donde Flora creció gracias al involucramiento de su padre contribuyó al significado que ella fue construyendo sobre su propia trayectoria como lectora, incluso si durante los primeros años fue incapaz de pertenecer plenamente a su dinámica. Flora creció en medio de un universo amplio de tipos y géneros de publicaciones y desde niña conoció formas de circulación de impresos que eran, además, rutas para establecer y mantener redes políticas y de amistad.

Anne Rubenstein (2004) estudió la multiplicación de un tipo de impresos, las historietas, y su especialización para grupos poblacionales diversos. A principios de los años cincuenta las publicaciones dirigidas a los niños, por ejemplo, se separaron de las revistas de historietas para todo público y los editores aumentaron los títulos y el tiraje. Las formas de consumo también fueron muy diversas y estaban relacionadas con las condiciones socioeconómicas de la población a la que iban dirigidas y las vías de distribución: en espacios como la ciudad de México, los puestos de publicaciones periódicas formaban parte del paisaje urbano por lo que los lectores podían mirar, en el mismo lugar, la expansión en número y tipo de impresos, lo cual abría el paso a la lectura extensiva. Por su parte, en zonas rurales la distribución por vías comerciales disminuía, pero la derivada de redes personales podía sostenerse; en este caso, si era imposible que por las condiciones de las redes hubiera circulación constante de impresos, la lectura podía ser más intensiva.

Donde Flora creció, dos hombres eran quienes distribuían la variedad de impresos que ellos seleccionaban y entre los que se encontraban revistas que se autoadscribían a la

izquierda o que eran consumidos por personas que se identificaban con esa posición. Tal distribución era inaccesible para todo el pueblo, es decir, de ella sólo se beneficiaban aquellos con quienes sostenían una relación con algún matiz político o de parentesco y, si atendemos la aclaración de Flora, de género. Tal círculo, además de distribuir publicaciones, discutía las noticias locales, nacionales e internacionales y colaboraba con grupos de peticionarios de tierras. La escolarización de algunos de estos hombres, su involucramiento en grupos políticos y disponer de recursos para suscripciones y compras al menudeo durante viajes, contribuyó para que este grupo salvara la distribución desigual de impresos en la región.

Además de la lectura, estos hombres sintonizaban juntos una estación de radio que seguía el tono de sus intereses políticos:

Mi papá mismo en alguna ocasión estuvo... cuando mi mamá no quería oír Chucho el roto y lo dejaba [risas] porque ahí [en la casa] era la novela de Chucho el roto, [mi papá] también sintonizaba Radio Habana. Pero el radiecillo de mis papás no era muy potente, entonces rara vez lo lograba, la verdad es que rara vez lo lograba. Por eso se juntaban en donde había radios más grandes, con más potencia).⁴⁴

Por otro lado, Flora recordó que cuando ella tenía alrededor de seis años, su padre estudió para ser mecánico. Cansado del mal pagado trabajo de jornalero en el campo se suscribió a cursos por correspondencia, entonces comunes, y en las noches estudiaba:

No había luz eléctrica, había que alumbrarse con quinqués, todavía lo recuerdo así en una mesita, con su quinqué a un lado y él estudiando. Entonces ya terminó sus cursos y fue mecánico, ya el resto de su vida se dedicó a la mecánica.⁴⁵

Flora conoció diferentes tipos de lectura en la infancia: una individual, autónoma y que seguía objetivos personales (el padre que estudiaba para ser mecánico) y otra que, si seguimos a Peroni (2003: 70-71), podría acercarse al tipo “militante” en tanto que formaba parte de una comunidad de lectores; este último tipo de lectura, además, tenía motivaciones políticas y fomentaba estar atento a lo que sucedía en el mundo y discutirlo. En paralelo al proceso de reconocer lecturas y lectores diversos a través de su familia, Flora se hizo lectora en la infancia. Como ya dije, fue en primero de primaria cuando aprendió a leer y tal acontecimiento fue celebrado en especial por su padre, quien tenía su propia trayectoria de lector:

[...] recuerdo [primero de primaria] porque ya estaba muy emocionada porque ya nos habían dado los libros, entonces yo veía los títulos en unas letrotas mayúsculas grandes y era muy desesperante no saber de qué se trataba, entonces cuando ya pude

⁴⁴ Flora, encuentro 1/3.

⁴⁵ Ibid.

leer ‘el pato’ [tono de separación de sílabas], ‘la vaca’ [tono de separación de sílabas], para mí fue un encanto. A parte, mi papá me ayudó mucho a leer. Él era el que se sentaba conmigo a deletrear. La primera vez que yo le pude leer ya un título, mi papá ya estaba feliz, “¡Mira mujer, ya, la niña ya sabe leer, mira, ya leyó aquí!”.⁴⁶ Fue como la gran fiesta porque yo pude leer el título de un libro, o de una lectura del libro de primaria.

Flora relata el proceso de hacerse lectora y también da cuenta de la emoción que creció junto a esa nueva habilidad: “para mí era como que me trasladaba a otro mundo. A mí esa caperucita roja me tenía embobada. Era otro mundo. Yo me metía a la lectura y yo la vivía”.⁴⁷ Entre la diversidad de cuentos, novelas, lecturas o incluso lecciones de los libros de texto, ella leía primero de los temas que le llamaban la atención si tenía posibilidad de elegir, Julio Verne y los cuentos de los hermanos Green estaban entre sus predilectos. Y cuando no había opción, memorizaba lo que tenía a la mano de tanto releerlo. lo que había a la mano si no había opciones. Cuando Flora concluyó cuarto grado de primaria, su familia se trasladó a un rancho donde el padre había conseguido un trabajo de mecánico, pero la escuela local no tenía quinto y sexto grado,

Entonces yo no pude entrar a la escuela, pero cómo leí. El medio año, más o menos, que yo estuve en [ese lugar], leí, leí y leí. O sea, yo creo que fue más provechoso que si hubiera estado en la escuela.⁴⁸

En aquel rancho, Flora siguió buscando el placer de la lectura en muy diferentes tipos de publicaciones, en la entrevista recordó, por ejemplo, que leyó los libros de texto como literatura y aunque careciera de referentes para algunas lecciones:

Me acuerdo que leí desde que estaba en [el rancho] sobre los helechos. Entonces yo me imaginé los helechos como musgo... porque no venía ni, venía [sin foto ni dibujo] [...] en un libro como de cuarto o quinto de primaria, y ya cuando me lo había casi terminado de leer, había una que se llamaba “Los helechos” que yo la había dejado porque no me interesaba, pero como ya no tenía, ya le había dado vuelta al libro, pues leí la de “Los helechos”. Yo me imaginaba a los helechos como al musgo verde que sale de la humedad, cuando conocí los helechos, muchos años después, dije, “Estos son... esos son los helechos, no lo que yo decía”.⁴⁹

Flora distinguía claramente cuáles lecturas podían ser de su agrado, lo cual era un criterio importante para decidir qué leer; pero más allá de los temas y formatos, también distinguía un placer derivado de la propia práctica de la lectura en su infancia, que la animaba

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid.

a alejarse de sus otras actividades infantiles (como los juegos) y a dedicar su tiempo a textos que a primera vista parecían poco apetecibles.

Por su parte, mientras su mundo estuvo reducido al rancho de su familia, Camilo sólo tenía acceso a algunos periódicos, textos bíblicos y revistas de nota roja como *Alarma*. Estas publicaciones las traía su padre del pueblo cuando surtía la despensa, lo cual es una forma de distribución informal y limitada de impresos. Para conseguir material de lectura en casa, Camilo dependía de los viajes y la selección del padre y ocasionalmente de los hermanos mayores, porque no había nadie que vendiera, rentara o intercambiara publicaciones en el rancho, a diferencia de lo que relató Flora. Esto cambió, como ya dice, cuando transitó a tercero de primaria; a partir de entonces, Camilo ya no dependió de su padre y sus hermanos, ni de las lecturas de los libros de texto de la escuela pública con los que aprendió a leer, ahora podía mirar el puesto de revistas y alquilar alguna de las que ahí estaban. Además, en el puesto, las historietas circulaban constantemente, es decir, podía seguir las tramas de *Kid Colt*, *El Llanero Solitario*, *Superman*, *Archie*, *Tarzán* y entre todas ellas descubrió sus predilectas: “me gustaban los cuentos de los héroes. De aquellos que defendían a los que les hacían injusticias”. Su fascinación con estos cuentos radicaba, en un proceso que de acuerdo con Petit es propio de los sujetos lectores (1999): la ensoñación que le producían, más que en la calidad formal de la trama: “Yo creo que yo soñé ser héroe [...] Por ejemplo, a mí me gustaba mucho leer del *Llanero solitario*, ya ve que él siempre perseguía a los malhechores”.⁵⁰

Aunque de forma menos evidente en el relato, Camilo también convivió con diferentes tipos de lectura, además de diferentes impresos: en el rancho se leía poco, no señala que sus padres o sus hermanos tuvieran relaciones sociales en torno a la lectura y la dinámica nacional de expansión de la industria editorial no figuraba en su entorno familiar. Sin embargo, al mismo tiempo que se aprendió a viajar diariamente para estudiar, descubrió los cuentos e ingresó a una práctica de lectura novedosa para él: buscar impresos por placer, reconocer las tramas que más placer le daban y seguirlas periódicamente. En la infancia, Camilo sólo tuvo los libros escolares, una biblia y un libro que su maestra de sexto año le regaló por su desempeño académico, tampoco tenía historietas propias (las alquilaba), pero tal carencia no significaba ser un “no lector”, como señaló Chartier para las sociedades de

⁵⁰ Camilo, encuentro 2/4.

Antiguo Régimen (1999: 118-119). Camilo creció dentro de la palabra escrita y, de hecho, en su infancia descubrió formas alternas de ser lector y, a través de las tramas escritas, soñar otros mundos y a sí mismo en papeles protagónicos.

En los encuentros que tuvimos, Rodrigo movió sus recuerdos de la memoria a la palabra con entusiasmo. Hablar de la lectura durante su infancia fue efervescente: tan pronto evocaba un recuerdo, muchos otros emergían a la superficie y, en ocasiones, era difícil seguir el ritmo trepidante de su narración, lo cual fue todavía más claro durante la transcripción de la grabación: su tono de voz variaba, las ideas se sobreponían y en ocasiones, por la velocidad con que hablaba, fue imposible distinguir todas las palabras. En el relato de Rodrigo, las experiencias como lector están estrechamente ligadas a las situaciones sociales en que se desarrollaban. Originario de un pueblo de Zacatecas donde hubo una estación de ferrocarriles, él conoció la pluralidad de las publicaciones periódicas en la infancia a pesar de vivir en una zona rural y haber quedado huérfano en la infancia. A la distancia, Rodrigo relató las ventajas de vivir en el paso del tren: “Ahí todos los días llegaba el periódico porque el tren es un gran culturizador, pobres los que estaban lejos de las vías del tren, yo estaba en el puro trayecto de la México-Ciudad Juárez”.⁵¹ Rodrigo relató que “los chiquillos” como él estaban familiarizados con el arribo diario de periódicos, historietas románticas e historietas cómicas.

Nos subíamos al tren, chiquillos, a comprar El Llanero Solitario, Lágrimas y mocos [sic por Lágrimas y risas], el Memín Pinguín, el [inaudible], el Lone Rider, ¿cuál otro?, ¿cuál otro? ¡Kalimán, obviamente! Pero el Memín, ¡Memín! Nos encantaba el Memín. Y el Lágrimas y risas, todos esos.⁵²

Los niños, recordó Rodrigo también en el segundo encuentro, compraban las historietas en colectivo, es decir, era una práctica que los congregaba para conseguir un objetivo común: pasar hasta el tren, conseguir un cuento u hojear el periódico que el jefe de correos les prestaba. Rodrigo narra esta práctica colectiva y, al mismo tiempo, destaca y explica su buen desempeño en los concursos de lectura escolares a partir del gusto por las historietas:

Te digo, yo leía muy rápido porque me subía al carro de publicaciones con los demás chiquillos a adquirir el Memín Pinguín... a adquirir... ¡pero antes se llamó Chamaco, esa revista! [...] Pero bueno... el hecho es de que, centralmente, aquí la idea es de que la lectura!, que llegaba el Excélsior, en ese pinche ranchito polvoriento de

⁵¹ Rodrigo, encuentro 1/4.

⁵² Rodrigo, encuentro 2/4.

Zacatecas, el Excélsior!, diariamente! Pues si eso sólo en las ciudades. [...] No lo comprábamos nosotros, [...] [nos lo prestaba] el jefe de estación o era el jefe de correos –porque había una oficina de correos, y el de la estación que tenía ahí el telégrafo a un lado–. Y [el periódico] llegaba en el carro exprés, donde iban las mercancías, llegaba un paquete de periódicos para distribuir [inaudible] con los tenderos y la poca gente que le gustaba leer, ¡y caía en nuestras manos!, porque se lo pedíamos a don Chuyito.⁵³

En su relato, Rodrigo destaca que había “poca gente [adulta] que le gustaba leer” e indirectamente contrasta esto con la actitud de los niños, quienes conseguían que el jefe de correos les prestara el periódico. La familia de Rodrigo, no obstante, se contaba dentro de los pocos lectores del periódico, pues su abuela y abuelo leían cotidianamente y él, en casa, también incursionó en las novelas que capítulo a capítulo se difundían en el diario:

[Recuerdo] “Apuntes de un lugareño”, venían, eran como entregas, entregas, entregas de todo ese libro, es un libro, ya después lo leí... pero, “Apuntes de un lugareño”, ¡esa me encantaba! ¡Leía yo “Apuntes de un lugareño” desde niño! Y “Chucho el roto” que lo sacaban en las novelas, mi abuela lo tenía el libro, y actualmente lo tengo ahí [...]. Entonces, sí había un acercamiento con la literatura. ¡Y eso te va marcando!, yo creo que te forma, sin que tus padres fueran los profesionistas, ¿qué eran? Unos... gente común y corriente. Mi abuela no era ni tan común y corriente, ¡ella leía! Leía, se ponía sus espejuelos y a leer.⁵⁴

Para Rodrigo, la afición de su abuela por la lectura impactó favorablemente su habilidad lectora en los confines escolares y, estas dos cosas le permiten explicar, en primer lugar, su gusto infantil por las historietas. En conjunto, dice Rodrigo, todo esto le dio cierta ventaja sobre sus pares en la normal rural que no habían vivido en un pueblo tan bien comunicado por el tren ni, como mostraré más adelante, habían vivido en Ciudad Juárez.

Es que lo que tú leas te va desarrollando la... yo era el campeón en lectura en mi pueblito, fui a concursar [...] Y yo sí era el campeón ahí en mi pueblito, en mi ranchito, porque te digo que había mucho movimiento económico porque se embarcaban reses, metal, había el telégrafo [inaudible] ¿dónde había telégrafo! Por eso te digo que yo les llevaba la ventaja a mis compañeritos de acá de las normales rurales porque yo sí venía de un pueblo que tenía todo eso, entonces amalgamas lo de tu pueblecito chiquito, yo le digo tu solar nativo, luego con la ciudad, ¡te digo que se hace una amalgama interesante!, porque los de la ciudad no tienen la visión rural que nosotros sí teníamos, y al revés, los rurales no tienen el complemento ese de la ciudad [que teníamos en la] escuela a la que yo llego a Juárez.⁵⁵

En la segunda entrevista hablamos de su gusto por ciertas historietas, específicamente de Memín Pinguín, que ya había dicho que le “encantaba” y las de trama de vaqueros.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Rodrigo, encuentro 1/4.

[...] del Memín, la trama de la familia... era Eufrosina, la mamá, su tabla con clavo, que se lo castigaba [risas] y los amiguitos, que estaban en la escuela, todos ellos, una compenetración con ellos [...] [Yo sentía que era algo] cercano porque eran estudiantes. El Ernestillo y luego uno que era muy pobre, también, estaban muy pobres en su familia. Y Eufrosina que lavaba ropa y todo eso, también pobres. Nada más había uno rico, ¡pero que era muy buena gente! [...] Los vaqueros en las películas nos encantaban porque se trataba de sacar la pistola y el caballo y El Llanero! Esas leyendas que uno de chiquillo cree... con su caballo blanco: ¡Hi Yo Silver!⁵⁶

Y más adelante en la misma entrevista, “había otra Hopalong Cassidy, era otro!, también vaquero, y a uno no le importa ideologías, nacionalidad, uno dice ‘el vaquero, qué suave las pistolas y los caballos’”.⁵⁷

Rodrigo habló poco de la “ensoñación” que pudo producirle la lectura (Petit, 1999), en contraste con Camilo y Flora. En contraste, su relato es más rico de detalles sobre la estructura material y las dinámicas sociales entretajadas con los impresos y la lectura. Cuando habla de Memín Pinguín, por ejemplo, relata la cercanía de la trama y los personajes con su vida y, en el caso de las novelas de vaqueros, destaca elementos de la masculinidad que representaban y que seguramente contribuyó a alimentar su propia subjetivación de género; los vaqueros, hombres, eran ingeniosos, valientes y enfrentaban a los (hombres) malos con armas. Como ya he dicho antes, algo similar pasaba con Camilo y su “sueño” de ser vaquero: “También me gustaban las novelas de vaqueros, de los que recuerdo mucho, también, había una revista que se llamaba Kid Colt. Yo soñaba ser un pistolero, la verdad, yo creo”.⁵⁸ Sería erróneo suponer una relación directa entre este gusto infantil por los balazos y su posterior militancia en organizaciones político-militares, pero es menos arriesgado sugerir que con el futuro pasado (ser militante guerrillero), el gusto por esas historietas les ayuda a explicarse a sí mismos; al mismo tiempo, su evocación de las historietas de vaqueros es un indicio de que los impresos para niños difundían representaciones de masculinidad que informaban las representaciones del mundo y la subjetividad de niños y niñas.

Así como los vaqueros eran una representación de la masculinidad, los personajes de historietas como Memín Pinguín era una representación de la infancia dirigida a los niños (aunque también los adultos la consumían). Es decir, en consonancia con los incentivos que algunos niños recibían en la escuela para actuar en su mundo mediante la palabra pública, en

⁵⁶ Rodrigo, encuentro 2/4.

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Camilo, encuentro 2/4.

concursos escolares y contiendas deportivas, algunas historietas alimentaban imágenes de la niñez y las relaciones entre ellos. Nuevamente, es imposible sugerir que los entrevistados y sus pares aprendieron a ser como Memín u otro personaje; pero sí puedo destacar que crecieron en torno a representaciones de niños y vaqueros que intervienen en su mundo y, con su intervención, crean tramas narrativas. Quizá con estas representaciones en su horizonte de experiencia, algunos entrevistados aprendieron a distinguir que los adultos les negaban la palabra y la escucha. Rodrigo, como Flora, recuerda sus intentos fallidos de escuchar pláticas de adultos:

Mi abuelo participaba [en el movimiento ferrocarrilero], simpatizaba con Vallejo y comentaba ahí en la sobremesa. Y yo, chiquillo, ¡con la atención! Nomás que me corrían, como a todos los niños “vámonos, usted no tiene que estar ahí oyendo cosas de [...] gente, ¡váyase!” Pero yo me las ingeniaba para estar oyendo. Mientras me dejaban, también estaba embobado con las pláticas sobre la revolución.⁵⁹

De igual forma que Camilo y Flora, Rodrigo también describió indirectamente diferentes tipos de lectura y de lectores con los que convivió en la infancia. Por un lado, Rodrigo se refirió a la lectura solitaria de su abuela materna, con sus “espejuelos”, pero también recordó que el esposo de su abuela no sabía leer ni escribir; su abuelo, como llegó a reconocerlo aunque no tuvieran parentesco de sangre, era un ferrocarrilero originario de San Luis Potosí que participó en la huelga de ferrocarrileros de finales de los cincuenta y por el cual llegaba la revista de Ferrocarriles Nacionales a su casa. Finalmente, conoció las formas escolares de lectura y destacó en una de ellas (rapidez).

El desempeño en actividades escolares medidas por el profesor, como la lectura de rapidez, ayudaban para que los estudiantes reconocieran su lugar dentro de la clasificación escolar. Así fue como Víctor descubrió ser buen estudiante. En retrospectiva, él relata que aprendió a leer en segundo grado, seguramente porque toda su atención estaba dedicada a que alguien lo sacara del internado; pero una vez que aprendió, supo que leer era un gusto y hoy cree que seguramente esto lo diferenciaba de sus pares. La lectura y la escritura, narra Víctor, eran de las pocas actividades que se medían y creaban competencia en el salón de clases; él recuerda que destacaba en ambas:

Aleida. ¿Con los profes [del internado] cómo te llevabas?

Víctor. Bien, yo era, yo era un... no era el número uno, pero yo siempre fui buen estudiante, ¡excelente estudiante!

⁵⁹ Rodrigo, encuentro 2/4.

Aleida. Cuando dices, “No era el número uno”, ¿es porque sabes quién era el número uno?

Víctor. ¡No! Porque no había mucho de primero, segundo, ni eso, pero yo destacaba en muchas cosas. Por ejemplo, en lectura, en escritura, en ese tipo de actividades donde había competencia, donde había primeros y segundos porque académicamente no existía eso. Simplemente eras bueno. Y yo creo que durante toda la [primaria]... como te digo, es que cuando hay disciplina, se aprende sin mucho problema. Y [en el internado] no teníamos más que hacer, entonces, una vez que yo aprendí a leer, ¡me di cuenta que me gustaba mucho, leer! Y me ponía a leer, entonces me... yo creo que me dio la ventaja sobre muchos otros, porque leer es lo más... es la mejor forma de, tú sabes, de ser buen estudiante. ¡Y yo leía todo lo que se me ponía enfrente!⁶⁰

Los informes recepcionales, memorias o tesis que los estudiantes de normales rurales redactaron para obtener el título de profesor de primaria entre 1951-1976 son muy útiles para comprender el contexto en el que “destacar” cobró sentido para Víctor y otros entrevistados. En mi investigación consulté las colecciones de informes recepcionales salvaguardados por los archivos históricos de las normales rurales de Aguilera y Saucillo, de los cuales extraje algunos datos incluidos en los Anexos B y C; para esta investigación utilicé 22 informes recepcionales para presentar examen en la normal rural de Aguilera y seis correspondientes a Saucillo. Las características de los documentos que los estudiantes debían presentar cambiaron a lo largo del periodo consultado (1950-1951 y 1967-1976). En 1950-1951, los estudiantes de Saucillo presentaron tesis sobre temas de lectura y escritura en la educación primaria en las que condensan conceptos sobre tipos de lectura y literatura para alumnos de primaria, métodos para enseñar a leer y estrategias y objetivos de evaluación de la lectura. A partir de 1967 y hasta 1976, los estudiantes de ambas escuelas presentaron informes de sus prácticas o servicio docente basados en un “Guion” distribuido en las normales rurales y del cual el archivo histórico de Saucillo guarda una copia. Este Guion sugería que se incluyeran –entre otras cosas– datos sobre el desempeño escolar de los alumnos (v.g. calificaciones y asistencia) y referencia a los instrumentos utilizados para medición de conocimientos.

En conjunto, las tesis referentes a lectura de 1950-1951 y los de 1967-76 en donde se incluyen calificaciones y mediciones de lectura, ayudan a comprender que las competencias de lectura de rapidez eran parte de la formación de los normalistas una práctica común en las escuelas a partir del 3er grado. Según la tesis de Moreno Flores, la rapidez era uno de los

⁶⁰ Víctor, encuentro 2/6.

aspectos de la lectura que los profesores debían medir (junto con comprensión y expresión).⁶¹ Medir la rapidez tenía el objetivo de que el profesor observara el avance de los alumnos en la técnica de la “expresión oral”, es decir, que leyeran “con puntuación, fluidez, entonación y buena dicción”, en lugar de sólo contar el número de palabras. Como muestran los informes posteriores, contar el número de palabras por minuto que los niños leían en voz alta era una actividad común en el salón de clases.

De los informes que consulté para el periodo 1967-1976, varios incluyen listas y gráficas que asientan el número de palabras por minuto que leían los estudiantes y, en uno está asentado, además, una evaluación de “lectura oral” (véase Anexo B). Algunos informes incluyen también el acta de calificaciones finales de los estudiantes. En el cruce entre gráficas de lectura y calificaciones, observo que los alumnos que obtuvieron una calificación final alta (9-10), superaron a sus pares en número de palabras por minuto (véase la Tabla No. 1 en Anexo B, donde el único estudiante con calificación 9, es también el más alto en la medición de lectura de rapidez).

Víctor, Rodrigo, Flora, Miguel, Camilo relatan lo que en algunos informes está asentado: los estudiantes que tenían buenas calificaciones eran fácilmente quienes leían con rapidez; sin embargo, para los entrevistados leer más palabras por minuto ha quedado guardado en la memoria como “ganar” o “destacar”. Para los entrevistados, las calificaciones, el puntaje en lectura, su desempeño en declamación o escritura da cuenta de que su desempeño era bueno, alto, destacado de manera consistente.

Las fotografías que algunos normalistas o profesores incluyeron en sus informes recepcionales (Anexo C) son representaciones visuales de las actividades docentes y de los alumnos en el salón de clases, en la escuela y la comunidad. En continuidad con las gráficas y las listas de calificaciones, los sustentantes representaban visualmente actividades de lectura, escritura y matemáticas (imagen 25). Además, representaron actividades deportivas (imágenes 27-36) y actuaciones orales y dramáticas individuales y en grupo, como poesía, canto y bailables (imágenes 11-23). Las imágenes 1-9, por ejemplo, son representaciones de actividades de lectura y escritura que los profesores y normalistas elegían para dar cuenta de su trabajo docente, y las nombraban como “práctica”, “competencia”, “labor bibliotecaria”,

⁶¹ Moreno Flores, Matilde, “La lectura en la escuela primaria”, Tesis, 23 de agosto de 1950. Archivo Histórico Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, Fondo ENRRFM, Sección Administración Académica, Subsección Alumnos, Serie Informes Recepcionales. Años 1946-1957. Caja 63.

“lectura en silencio”. Visualmente, las representaciones más recurrentes de lectura y escritura son niños con la cabeza inclinada ante un libro o escribiendo frente al pizarrón, de espaldas a la cámara, y sus compañeros mirando al frente, también de espaldas al lente.

En el salón de clases y la escuela, a través de diferentes actividades interdependientes, los entrevistados formaron una mirada sobre su mundo y sobre sí mismos en la que había diferencias entre pares y en donde ellos estaban destacaban sistemáticamente.

Flora narró que, a través de su desempeño en tres pruebas de lectura que les hizo el profesor de sexto de primaria, descubrió con sorpresa que mientras sus compañeros de clase “no sabían leer”, para ella la lectura “era pan comido”. Es decir, la evaluación de su desempeño hizo que el profesor la distinguiera favorablemente y que ella misma supiera que existían asimetrías en la lectura y que ella era destacada.

[...] Cuando ya yo entré con el pie grande a la clase de [el profesor de sexto grado, suprimo nombre] fue que dijo “a ver, si no saben leer, no van a aprender, lo primero va a ser la lectura”. Entonces empezó con una prueba de lectura a ver cómo andábamos, de lectura de comprensión, de lectura de rapidez y de lectura de calidad que le llamaban; tres tipos de lectura: comprensión, calidad y rapidez. Calidad era que hicieras toda la puntuación, rapidez era que leyeras así [sonido de leer muy rápido, sin atender a los signos de puntuación] de corrido pero que no pronunciaras ninguna palabra mal, que no respetaras puntuación pero que lo más rápido que pudieras leer, respetando la pronunciación. Y la calidad te hacía... leías y luego ya contestabas las preguntas que te hicieran en el cuestionario. Y en las tres me saqué diez. Entonces imagínate, todo el grupo estaba reprobado, nada más mi amiga Z tenía un ocho y yo un diez, y todo el grupo reprobado. Oye, es que yo ya había leído barbaridad, entonces a mí la lectura era pan comido. Y el único diez ahí en la gráfica, el único ocho en la gráfica y los demás reprobados. No, pues [el profesor P. M.], a partir de ahí, yo con el pie derecho en su clase [...] Eso lo recuerdo perfectamente porque también fue así como que... para mí también fue mi sorpresa, porque yo no sabía que mis amigos y que la gente, que los chavos de mi grupo y chavas no sabían leer. Yo ignoraba que no sabían leer. Para mí también fue sorpresa que yo estuviera ahí con un diez y los otros no.⁶²

Para Flora, en sexto de primaria su afición por la lectura y los resultados en las “pruebas” le ayudaron a entender algo del mundo que era desconocido y ordenarlo.

Miguel se nombró a sí mismo como “ratoncillo de biblioteca en la primaria” en uno de nuestros encuentros. Miguel era huérfano de padre, por esta razón, recordó, su madre lo envió a estudiar y vivir en un internado de la ciudad de Durango. De acuerdo con la memoria de Miguel, en el internado había “una muy buena biblioteca” a la que estaban obligados a

⁶² Flora, encuentro 1/3.

asistir diariamente; en ese espacio, él descubrió la diversidad de publicaciones de la época y, como Camilo, encontró su género favorito. Miguel, a diferencia de Camilo y Rodrigo, recordó los libros y compilaciones de cuentos para niños más que las historietas y publicaciones periódicas, lo cual se debe posiblemente a que no tenía acceso a los espacios-personas distribuidores de impresos, dado que él y sus pares vivían en internado.

Las prácticas de la lectura que Miguel recuerda en primaria están ligadas, igual que en el caso de Rodrigo, a situaciones sociales concretas, pero también se refiere a ellas como una puerta para la ensoñación de la que hablé con Flora y Camilo. La ciencia ficción que conoció en los libros de Julio Verne era su género favorito, en la primera entrevista recordó: “esa parte de ciencia ficción a mí me impresionaba mucho. Leí mucho a Julio Verne”, y en la segunda entrevista añadió: “todo lo que era fantasioso, a mí me atraía mucho, mucho!”⁶³ Pero su lectura no se limitaba a este género, sino que leía lo que le recomendaban y lo que tenía a su alcance: “De lo más clásico para niños creo que tuve la fortuna de leerlo todo, ‘El tesoro de la juventud’, las fábulas de Esopo”; luego, por influencia de su maestra leyó a Bruno Traven “Leía, leí, creo que todo lo que en su momento se publicó de las ‘canastas de cuentos mexicanos”’.⁶⁴

Si la ciencia ficción lo impresionaba y a lo largo de su vida procuró buscar tramas de este género en otros libros y películas, la lectura en general fue una práctica que le dio la oportunidad de tener un mejor lugar en el internado, es decir, en su mundo cotidiano, entre sus pares y con los maestros:

A mí la lectura me representó la posibilidad de ser [énfasis] ante los demás. Yo, físicamente, yo era muy inferior, a parte que yo entré más chiquito que los demás al internado. ¡Sólo había uno más chico que yo, en toda la escuela!, y le decían Pulgarcito. A mí me decían Chapito, de chaparro. Fui... ¡entré tan chiquillo, muy chiquillo, muy chiquillo!⁶⁵

La lectura que le ayudó a “ser ante los demás” no fue la lectura autónoma que practicaba en silencio en espacios como la biblioteca o el dormitorio, sino el resultado de su intervención sobre la lectura intensiva para preparar historias orales. Después de que Miguel abrió el tema de “ser ante los demás” gracias a la lectura, abrió también el tema de la representación de sí mismo ante el mundo a través de la palabra:

⁶³ Miguel, encuentro 1/3. Miguel, encuentro 2/3.

⁶⁴ Miguel, encuentro 1/3.

⁶⁵ Miguel, encuentro 2/3.

Pero cuando yo hablaba, me significaba ante los demás. Yo me di cuenta que era el conocimiento el que me daba pauta, como una pauta existencial. En el internado vive uno muy solo y luego tan chiquito [...] Y cómo el grandote se sobrepone dándole un manazo al chiquillo y el bonito al feo y el veloz al lento [...] Y entonces, cuando yo hablaba en clase, era diferente a la cancha deportiva, al andar haciendo aseo... en los otros espacios. Y yo creo que por eso me apasioné tanto por leer. Era mi vehículo para aprender, ¡y entre más sabía, más amigos tenía y más reconocimientos! ¡Me buscaban los fellotes y los grandotes! [...] Iban a que les ayudara a hacerles la tarea, a explicarles tal o cual cosa. Y en las noches, ¡contarles historias!, ¡contarles cuentos! Apagaban la luz y yo empezaba a contarles algún cuento. Y eso me generó un cierto estatus.⁶⁶

La transformación de la lectura en oralidad, bien dentro del salón de clases o en el dormitorio con sus compañeros, recordó Miguel en la entrevista “me daba a mí fuerza a mí ser, a mi existencia”. Es decir que no sólo fue un camino para ser apreciado por sus pares y maestras, de quienes jamás mereció “una llamada de atención”, sino para valorarse el mismo a pesar de las asimetrías sociales en las que él estaba visiblemente desfavorecido:

Había varias razones para que yo me viera disminuido, uno era mi estatura, ¡y lo otro era mi jodidez! Los otros de vez en cuando traían dos, tres pesos, ¡yo nunca! Nada más cuando nos daban PRE [Partida de Recreación Estudiantil, una beca que recibían todos los internos], ¡y luego tenía dos cambios de ropa!, y entonces mientras se lavaba uno, usaba el otro. ¡Y los otros no, de vez en cuando hasta estrenaban! ¡Yo de niño no me acuerdo haber estrenado nunca! Siempre usé el pantalón que dejó mi hermano el mayor y puros pantalones ya viejillos [...] Y entonces como que esos riesgos de minusvalía, la lectura los hizo desaparecer como riesgos. Yo me sentía poderoso, pues era el que se sabía Las mil y una noches y era el que les platicaba.⁶⁷

Sugiero que el proceso de subjetivación de Miguel durante la infancia estuvo estrechamente relacionado con la lectura, pues a través de ella se vio a sí mismo en la posibilidad de crear nuevos mundos. Al mismo tiempo, cuando la convertía en oralidad, conseguía también reorganizar las jerarquías sociales del internado que estaban en su contra: fuerza física, estatura y posición socioeconómica. Alberto Manguel, en su historia de la lectura, destaca que el vínculo entre lectura y poder es el que desconcierta a los regímenes totalitarios:

En casi todas partes la comunidad de los lectores tiene una reputación ambigua que proviene de la autoridad inherente a la lectura y del poder que se le atribuye. En la relación entre lector y libro hay algo que se reconoce como acertado y fructífero, pero también como desdeñosamente exclusivo y excluyente (Manguel, 2005: 41).

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ Ibid.

Es posible que esta misma cualidad de la lectura que describe Manguel en diferentes sociedades emergiera en Miguel. También Camilo, cada vez que tenía oportunidad de escaparse de las paredes del rancho y del mundo conocido a través de las historietas de vaqueros para volverse capaz de todo, especialmente capaz de salvar a los desvalidos, es decir, ser héroe.

Si bien todos los entrevistados refirieron su gusto por la lectura desde la infancia cuando inquirí al respecto, sus experiencias como lectores fueron muy diversas no sólo por razones de origen social, contexto familiar, acceso a las redes de distribución de impresos, sino especialmente por las significaciones que tuvo la palabra impresa en su subjetivación. Michèle Petit (2009: 17-18), en sus estudios sobre jóvenes lectores, establece que las experiencias de lectura de personas de diferentes orígenes y contextos hablan de la importancia de la lectura en la construcción y reconstrucción de sí mismo; en otras palabras, dice Petit, la lectura puede marcar a las personas con independencia de su clase social y generación. En mi investigación, sostengo que algunas diferencias del proceso de subjetivación de las personas que entrevisté radican en qué marcas les dejó la lectura de la infancia, y cómo a partir de ahí vivieron transformaciones como lectores, lectores militantes y, finalmente, militantes políticos.

Las genealogías (de género) de la transgresión y el trabajo colectivo

Los relatos de las entrevistadas y entrevistados invocan diferentes tradiciones de lucha y cuestionamiento de órdenes sociales; algunos de estos relatos hacen eco de memorias largas (que llegan desde la Revolución Mexicana) y otras son memorias cortas (en las que sus madres, padres, tías, tíos, abuelas y abuelos son protagonistas), algunos de cuyos elementos analicé a lo largo de este capítulo. Las memorias largas y cortas traen experiencias y relatos de terceros que les permiten identificarse a sí mismos (Da Silva Catela, 2004). De acuerdo con mi análisis, esto es un indicio de que para las y los entrevistados, su involucramiento en organizaciones y acciones que pretenden voltear el mundo de cabeza, es una decisión que entrañó a espectros de un pasado más o menos remoto; el ejemplo más claro es la invocación de memorias de la Revolución Mexicana para explicar su crítica social, bien a través de figuras familiares que lucharon o a través de figuras nacionales; poner de cabeza al mundo podía significar retorno a la tradición o trastocamiento a partir de la modernidad. Pero en el

recuento de las rebeldías (inconformistas) que hacen las y los entrevistados, sugiero que hay marcas de experiencia de género que vale la pena nombrar y problematizar.

La relación entre género y memoria ha sido objeto de reflexiones de producciones académicas de historia oral y estudios feministas (Leydesdorff, Passerini, Thompson, 1996; Jelin, 2002), y hemos llegado a comprender que esta relación no es generalizable, sino que las peculiaridades que el género imprime sobre la memoria y la experiencia deben ser objeto de estudios situados (Haraway, 1995). Sin perder esto de vista, argumentaré que, para las dos entrevistadas mujeres, dar cuenta de su genealogía de inconformistas es también dar cuenta de una genealogía de mujeres que, con su práctica, cuestionaban los lugares sociales que, a razón de su posición en una estructura de género, debían ocupar. Esto forma parte de una subjetivación y una socialización de género.

A lo largo de nuestros encuentros, las dos entrevistadas y algunos entrevistados entretijieron relatos acerca de las prácticas de cuestionamiento de elementos del orden social que les ayudan a dar cuenta de sí y, específicamente, abonaban para que yo –como entrevistadora– comprendiera que sus posiciones inconformistas eran parte de una genealogía de transgresión. He hablado de esto en el apartado anterior, a propósito de las raíces sociales y prácticas de lectura de los entrevistados, y he destacado especialmente que Flora y Rodrigo hablaron de qué leían en la infancia, pero también señalaron que, para sus padres, abuelos o vecinos, leer estaba vinculado con postular críticas sociales y fortalecer una agrupación. Así, por ejemplo, los abuelos de Rodrigo leían *Excélsior* y la revista de Ferrocarriles Nacionales y esta práctica estaba vinculada a la actividad política del abuelo ferrocarrilero, especialmente durante la huelga de finales de los cincuenta; en el relato de Rodrigo, la narración de su iniciación y gusto por la lectura evoca el espectro del abuelo ferrocarrilero y el de la abuela con los espejuelos en un pueblo en que la lectura era de relativo fácil acceso, pero poco común. Así pues, los abuelos son parte de la genealogía de inconformistas en la que este entrevistado se coloca a sí mismo.

Sin embargo, no es indispensable sumarse a una huelga o iniciar una revolución para cuestionar elementos del orden social, y así lo postulan las y los entrevistados. En este apartado analizaré –a través de los relatos de cuatro personas– cómo se insertan en genealogías de la transgresión, es decir, del cuestionamiento de e intervención sobre ciertos órdenes sociales: primero, entraré a los relatos de Víctor y Simón, quienes narran que sus

padres eran hombres con iniciativas que trastocaban la tradición y esto les permite explicarse a sí mismos como hombres que llegan a sostener posiciones políticas disidentes. En seguida, a través del análisis de los relatos de las dos entrevistadas mujeres, problematizaré brevemente que las genealogías de la transgresión y el cuestionamiento de los órdenes sociales están marcadas por la experiencia de género y, en este caso, por la experiencia de la diferencia de género. Los primeros eslabones de la genealogía de inconformistas que conforman a Hermila y Flora son mujeres que disintieron de los roles que tradicionalmente debían desempeñar; los recuerdos sobre la madre y la abuela, respectivamente, dan sentido a una parte sustantiva de su relato y les permite insertarse en línea de continuidad con otras mujeres que subvirtieron una de las jerarquías sociales –la diferencia de género– que desde el cuerpo ordenaba su cotidianidad.

Sandías en el rancho: los padres rompen la tradición

Víctor trabajó el campo con su padre. Sus actividades dependían de la temporada, pero siempre iniciaban muy temprano. Si era tiempo de siembra, lo primero que hacían él y su hermano Rosendo era alimentar los animales con los que trabajaban. En la época de lluvias, desquelitaban la tierra, y en temporada de secas, destroncaban. La vida en el rancho era rutinaria y Víctor así lo destacó en diferentes momentos a lo largo de nuestro primer encuentro:

era una rutina, era una rutina [...] determinada por la temporada y lo que se cosechaba. Era lo que se imponía sobre eso [inaudible] siempre nos teníamos que levantar temprano, en ocasiones antes de que saliera el sol, para darle de comer a los animales y nos acostábamos... y dejábamos de trabajar hasta que se hacía oscuro. ¡Eso sí!, independiente de la temporada, siempre había algo que hacer. Y eso, pues eso marcó mis primeros años, mis primeros siete años. Siete años.⁶⁸

Sin embargo, al mismo tiempo que Víctor narró su infancia marcada por el paso de la rutina y la pobreza, entretejió las prácticas transgresoras del padre en la siembra y la vida cotidiana.

Víctor. [...] A mi papá le gustaba mucho sembrar sandía que era una novedad en... porque la siembra tradicional era maíz, frijol, maíz, frijol y maíz y frijol y eso era todo el año. Y, claro, cosas como, lo que siembras como acompañante de esas siembras, la calabaza, el camote, chile. Entonces mi papá se salía de esas normas, a él le gustaba sembrar cosas que seguro había aprendido, ¡leía!, porque mi papá era una persona que sabía leer, que sembraba... empezó a sembrar sandía. Y yo no sé si fue primero mi

⁶⁸ Entrevista con Víctor, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Guanajuato, 19 febrero 2018. Encuentro 1/6, 65 min. (Víctor, encuentro 1/6).

padre o mi abuelo materno, porque mi abuelo materno es muy buen agricultor también. Y entonces sembraba sandía, sembraba caña de azúcar. Y era la novedad porque entonces venía gente de todas partes a comprarle.

Aleida. ¿Producía bastante como para vender?

Víctor. ¡Sí, para eso lo sembraba! [...]

Indirectamente, en este relato Víctor apunta que “salirse de las normas” era una actitud que formaba parte de la vida familiar a través a las sandías y la caña de azúcar. Sembrar sandías en un rancho de Guanajuato no cuestionaba las bases materiales de la pobreza en la que vivía la familia. Tampoco llegó a constituir un medio para elevar el nivel de vida; de hecho, dice Víctor, la bonanza que producía la venta de sandía duraba muy poco porque su padre nunca aprendió a administrar esas ganancias. Pero sembrar sandías trastocaba la tradición y este elemento es incorporado al relato de Víctor.

Por su parte, cuando Simón habló de su padre en nuestro único encuentro, señaló inmediatamente que lo que más lo destacaba era “la iniciativa” y el trabajo con la comunidad, características ambas que son centrales en la caracterización que hace de sí mismo: “yo le vi a mi padre mucha iniciativa en todo lo que ocurría en su entorno ahí en la comunidad y esa fue la motivación, creo que sigue siendo, la motivación más grande de mi vida”.⁶⁹ Según recordó, su padre participaba en la sociedad de padres de la escuela primaria en donde Simón estudió, y era el virtual encargado de recibir a los maestros y doctores que llegaban al pueblo. Simón tiene una trayectoria escolar similar a la de otros entrevistados: es destacado por uno de sus profesores por su habilidad para memorizar y declamar, y esa distinción fue interiorizada junto con la noción de compromiso; pero es a su padre –un hombre con iniciativa– a quien Simón atribuye la responsabilidad de que él entrara a la normal rural de Aguilera en 1971, luego de haber concluido los tres años de secundaria.

[...] yo digo que todo ese ejemplo es el que me tiene con esta actitud, con esta formacioncita que afortunadamente me potenció y que ya mi trato con la gente, como es en varios puntos del estado, le dio fuerza y cohesión a un comportamiento del que [inaudible] la gran cosa, pero a mí sí me tiene contento.⁷⁰

Simón cierra su intervención con un balance positivo de quién es, e indudablemente quiere presentarse como una persona con habilidad para tratar con la gente y para hacer esto, organiza su memoria de manera tal que él aparece como heredero de su padre.

⁶⁹ Entrevista con Simón, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 15 mayo 2017. Encuentro único. 148 min. (Simón, encuentro único).

⁷⁰ Ibid.

Sea de forma indirecta –como Víctor– o directa –como Simón–, estos dos hombres plantean que algunas actitudes propias, como romper normas de la tradición y trabajar para la comunidad a la que se pertenece, eran prácticas sociales heredadas de su familia.

Las memorias de otras mujeres: la transgresión del orden está marcada por (la diferencia de) género

En sus relatos, Flora y Hermila centraron una parte de su narración en las relaciones que tuvieron, desde la infancia, con mujeres de su familia y compañeras de escuela. El tiempo que dedicaron a mostrarme los lazos con estas mujeres merecen un análisis cuidadoso. Indagué sobre las familias e infancia de cada persona entrevistada para rastrear las memorias y tradiciones de acción en el espacio público, de protesta y organización en las que cada una inserta su propia trayectoria. Me preocupaba también identificar aquellas historias de familia y del pueblo, aquellos familiares y vecinos que están dentro de sus relatos de infancia porque les marcaron un hito o porque en esas relaciones construyeron nociones sobre el mundo: agravios, expectativas, formas de hacer. Quiero señalar aquí lo evidente: las entrevistas estuvieron elaboradas en neutro, pero en el camino de mi investigación, me resultó evidente que tal neutralidad imponía el género masculino. Aunque tuve clara la necesidad de considerar cómo narraban las relaciones de género en las que crecieron, no indagué en las diferencias de sus experiencias debidas a la “diferencia sexual” (Irigaray, 1992: 17-9). El concepto “diferencia sexual” señala que la representación occidental del mundo está fundada en mediaciones simbólicas (lenguaje y genealogías) masculinas (incluso cuando busca ser neutro), y en tal representación, las mujeres aparecen siempre como carentes, como “no – masculino” (Irigaray, 1992). Me interesa retomar esta discusión para abrir un debate sobre las implicaciones de las genealogías femeninas en la concepción (crítica) de lo político en el recuento de sí mismas que construyeron –de manera situada– mis dos entrevistadas.

En mis entrevistas, busqué los vínculos que cada persona establecía con sus familias sin reparar en que, desde la teoría feminista, el que Hermila y Flora relataran con especial cuidado sus relaciones con figuras femeninas para identificarse a sí mismas (madre, abuela, compañeras de escuela) era indicio de que sus vínculos afectivos durante la infancia y adolescencia estuvieron marcados por una socialización de género; asimismo, era indicio de que, cuando narran su vida, cuestionan el orden simbólico que compele a ser y actuar como

si el acto y la noción misma de cuestionar el mundo social fueran propiamente masculinas (Muraro, 1995).⁷¹

Leer las transcripciones de los encuentros con Hermila y Flora en clave feminista me dio indicios de que ellas se insertaban en una historia de intervenciones en el espacio público y, más específicamente, de intervenciones femeninas, en un espacio-tiempo histórico que simbólicamente ordenaba el terreno público como masculino. No quiere decir esto que históricamente lo público haya sido espacio exclusivo de los hombres (aunque su dominio en él, le es constitutivo), sino que el lenguaje, los órdenes jurídicos, de debate público, las instituciones mismas están sostenidas sobre un orden social y simbólico heteropatriarcal. Esta cuestión es central para comprender la gestación de anhelos y críticas hacia las representaciones del mundo en el que Hermila y Flora vivían. Dedicar tiempo a figuras femeninas para explicar cómo hicieron su imagen del mundo, narrarse a sí mismas como figuras femeninas de autoridad para otras mujeres, además de contar los cuestionamientos directos que hicieron a las relaciones de género en que crecieron, es una crítica de uno de los nodos centrales del poder: el que divide y jerarquiza lo público de lo privado como masculino y no-masculino. Analizado a partir del pensamiento feminista de Muraro (1995), cuando en la infancia Flora y Hermila tuvieron como referente de autoridad a otras mujeres, cuando buscaban vincularse con otras mujeres porque intuían que vivían una diferencia y cuando en el presente narran su trayectoria de vida con especial atención a lo femenino, ambas elaboraban y siguen elaborando críticas profundas al lugar que ocupan en el mundo; tales críticas constituyen su subjetivación. Lo anterior no significa que Hermila y Flora carecieran de autoridades masculinas y no “midieran” su acción con la acción de otros hombres.

Cuando le planteé mi interés en su familia e infancia, Flora primero se mostró extrañada de que, para dar cuenta de su militancia política en una organización armada, yo le pidiera regresar a tiempos tan remotos. Ella ha narrado su trayectoria política en repetidas ocasiones para otras investigaciones académicas y video-documentales, pero mantiene disposición para seguirlo haciendo; en nuestros encuentros me señaló explícitamente que yo

⁷¹ En definitiva, el análisis de Muraro (1995), como el de Irigaray (1992) está centrado en el orden simbólico, conceptualizado por Muraro de manera muy cercana a las reflexiones de Braudel sobre la “larga duración”, como mentalidad: “El orden simbólico pertenece indudablemente, a las estructuras profundas de la realidad humana, que nos hace ser así y asá sin nosotros saberlo. Lo cual, sin embargo, afirmo que no excluye que aquél pueda ser objeto de una intención modificadora” (1995: 186).

le planteaba preguntas que no se había planteado (ni le habían planteado) previamente y mostró interés por el curso que tomaba nuestra conversación. En el primer encuentro, Flora inquirió sobre mi interés en la infancia y la familia, ¿por qué me parecía que había que usar casi dos horas de encuentro en estos temas? En aquel momento le expliqué que yo quería rastrear las tradiciones políticas a las que pertenecía su familia y en las que ella creció para luego ver continuidades y rupturas con cómo ella vivió el mundo y actuó sobre él. Lo que hubiera querido decirle entonces, pero que no atiné a poner en palabras hasta horas después, es que detenernos con cuidado en esos temas había sido resultado de mis preguntas, pero también del ritmo y profundidad con que ella había respondido. Algo de lo que yo preguntaba le parecía pertinente para reflexionar su vida. Al final de nuestro primer encuentro, le pedí que me indicara si había algún tema del que quisiera hablar y que yo no hubiera planteado, y ella dijo que en nuestro siguiente encuentro quería que nos detuviéramos en la historia de su abuelo y bisabuela maternos, eso era relevante en “su pasado”. En la sobremesa de la entrevista, Flora habló de la relación que ella tenía con su bisabuela, una mujer a la que no conoció, pero cuyas historias eran invocadas por su madre, posiblemente –dijo Flora– porque la madre la veía en ella. Con certeza, por mediación de la madre, Flora encontró en la bisabuela un referente de cómo ser: salir de casa, dedicarse a labores que ayudaban a otros, pero no de forma pasiva, sino interviniendo, tomando decisiones, cambiando el rumbo de algunas personas. En nuestro segundo encuentro, dedicamos la primera cuarta parte a esas historias de familia que Flora había invocado como relevantes.

La bisabuela había sido una curandera y partera de la región que viajaba a los ranchos donde la necesitaban. Asimismo, en su casa recibía “a todo mundo y quien llegaba, comía” porque, aunque era humilde y el sostén de una gran familia, siempre tenía algo que ofrecer a los demás.⁷² Por otro lado, narró Flora,

la buscaban mucho por consejo, así los matrimonios, las jovencitas. La buscaban para que aconsejara también cualquier pleito familiar, lo que fuera, ella era la consejera... y tenía esa autoridad en el pueblo, la autoridad de que goza esa persona que va y atiende a todo mundo y lo hace además de muy buena manera.⁷³

Flora relató orgullosa a su bisabuela y la afirmó como figura de autoridad, alguien que le daba norte sobre cómo estar en el mundo:

⁷² Entrevista con Flora, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Estado de México, 13 mayo 2017. Encuentro 2/3, 137 min. (Flora, encuentro 2/3).

⁷³ Ibid.

de alguna manera, mi mamá nunca me lo dijo, pero yo siento que cuando ella me contaba cosas de mi bisabuela, yo creo que yo le recordaba un poco a ella [risas], así con su mirada, después me di cuenta... creo que cuando mi mamá... nomás que no me lo decía para no darme alas [risas].⁷⁴

En mi lectura de este fragmento, “dar alas”, es decir, alentar, implica que para Flora era un halago ser comparada a la bisabuela y que, por lo tanto, lo que era y había hecho la bisabuela, contribuyó a conformar sus expectativas y, por supuesto, a dar cuenta de cómo llegó a ser quién es en el presente. Está claro, por el relato, que no eran los oficios de partera y curandera los que podían inflar las aspiraciones de Flora, sino la forma en la que, a través de estos oficios, se relacionaba con otras personas y se movía por el mundo.

Flora y Hermila recuerdan que había normas en las relaciones entre hombres y mujeres que les incomodaban, pero que no creían inamovibles y, de hecho, que cuestionaban con algunas acciones, en la forma de relacionarse con sus pares y sus planteamientos de futuro. En diferentes momentos, Flora se refirió a la relación estrecha de amistad con una niña que fue su compañera durante toda la primaria y con quien hizo un pacto que Flora evoca en diferentes momentos de su narración: “no nos vamos a casar, pero sí vamos a tener hijos”; al mismo tiempo, negarse al matrimonio implicaba, en este pacto, afirmar una relación de acompañamiento de vida con su amiga.⁷⁵ El pacto, un proyecto de futuro, era resultado del disgusto que les causaba la organización familiar que se dejaba ver claramente cada domingo. Ese día de la semana, recordó Flora, las mujeres se juntaban en una casa y los hombres desaparecían, lo pasaban “en el billar, en la cantina o en la zona [de prostitución]”.⁷⁶ Flora pensaba que cuando ella fuera adulta no se quedaría encerrada como su abuela o su madre, sino que saldría a pasearse y conocer el mundo, igual que los hombres.

Hermila tuvo una compleja relación con sus pares dentro de la escuela, cruzada por algo más que intuición respecto a la desigualdad en que ella y sus compañeras se encontraban a razón de la diferencia sexual. Por un lado, como ya indiqué, estaba en permanente competencia con los varones en el terreno académico y, de esta relación, ella se recuerda como triunfadora. Por otro lado, los recuerdos que narró con más emoción cuando hablamos de su infancia en la escuela primaria se refieren a su defensa permanente de las niñas de su

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Entrevista con Flora, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Lerdo, Dgo., 15 noviembre 2016. Encuentro 1/3, 259 min. (Flora, encuentro 1/3).

⁷⁶ Ibid.

salón de clases y escuela. Quiero detenerme en esta cuestión. Hermila recordó que los niños molestaban a las niñas con jalones de pelo y palabras groseras y, en general, porque querían “sentirse los más fuertes”.⁷⁷ Para defenderlas ella tenía una tabla escondida en el mesabanco, lista para devolverles el golpe. En la entrevista, Hermila vinculó la defensa de sus compañeras con su determinación para defender a otra mujer de su vida: su madre –quien, además, se valía bien por sí misma–. El padre de Hermila murió cuando ella era muy pequeña y su madre permaneció viuda; en soledad, desheredada de la familia del esposo y lejos de sus padres, ella se hizo cargo del billar del que terminó siendo dueña. Era difícil ser una mujer joven y madre viuda, con un billar en un pueblo, Hermila recuerda que alguna vez, todavía niña, estrelló un taco de billar en la espalda de un hombre que ofendió a su madre. Cuando inquirí de dónde le nacía esa determinación, emergió una reflexión sobre un tipo de injusticia específica, la que vivían las mujeres:

Pues, no lo sé, yo creo que era [pausa] que no molestaran a mi mamá, que no molestaran... que no la ofendieran, que no le insinuaran, ¡si ella no quería! Eso era, que no la molestaran, me enojaba muchísimo. ¡Pero me enojaba cualquier injusticia! Fíjate que yo estaba en la primaria, te decía, y yo defendía a mis compañeras, aunque yo era de las menores porque en esa época iban a escuela más grandes, pero yo defendía siempre a las mujeres de los abusos de los compañeros.⁷⁸

El trato de algunos hombres con la madre de Hermila parecía fundamentarse en que era una mujer *diferente* en relación a las otras mujeres del pueblo (en el segundo encuentro, Hermila ahondó en que su madre vestía siempre a la moda con trajes que ella misma cosía); tal forma de trato enfadaba profundamente a Hermila. También le enfadaba el trato de los niños a las niñas y, frente a esto, ella actuó para defender a sus compañeras al mismo tiempo que competía con los niños porque sabía que vencerlos a ellos era lo verdaderamente importante.

Las mujeres cuestionan el orden simbólico de lo político cuando construyen genealogías femeninas para dar cuenta de su proceso de radicalización: los relatos sobre formas disruptivas de construir espacios domésticos, interrupciones en la cotidianidad o en las maneras en que viven el cuerpo y las relaciones entre mujeres, abren un intersticio para mostrar que “lo político”, era disputado más allá de las acciones públicas, construidas y dominadas por lo masculino. El grueso de los acercamientos existentes para comprender

⁷⁷ Entrevista con Hermila, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Ciudad de México, 24 mayo 2017. Encuentro 1/2, 153 min. (Hermila, encuentro 1/2).

⁷⁸ Ibid.

cómo fue posible la radicalización de algunos jóvenes en los años setenta en México, está concentrado en aquello que ocurre en el espacio público y en relaciones y organizaciones donde predominan las voces, los nombres y las genealogías políticas masculinas. A contracorriente, tradiciones de pensamiento feministas han argumentado –cuestionando, con esto, el orden simbólico– que “lo personal es político”, es decir que, en la vida cotidiana, en las relaciones y espacios clasificados como privados, se forman, cimientan y reproducen las subjetividades, ordenes simbólicos y jerarquías sociales que sostienen el orden público.⁷⁹

Hermila y Flora llegan a participar en la esfera de política dominada por los hombres y, en términos de Muraro (1995), simbólicamente masculina; sin embargo, en fragmentos situados de los relatos en que buscan explicar(me)(se) su radicalización, “hacen sitio *al lado*” (Muraro, 1995: 187) de la representación de la política y se insertan en una genealogía de mujeres.

En este tercer capítulo analizo el proceso de subjetivación que podemos ubicar en torno a los primeros espacios de socialización (familia, pueblo, escuela y comunidad de pares), diversas prácticas sociales en la infancia (lectura, actividades escolares) y algunos indicios de las genealogías que a lo largo de sus relatos tejen para explicar cómo llegaron a identificar desigualdades sociales diversas que debían ser transformadas y cómo llegaron a decidirse a participar y comprometerse en dicha transformación. Es un capítulo largo que agrupa múltiples aspectos de la subjetivación en la infancia, pero presentarlos como una unidad me permite señalar que, a partir del ingreso a la normal rural o las escuelas secundarias, suceden transformaciones subjetivas que habilitan procesos de radicalización en su juventud. Esto no

⁷⁹ Esto permitió nombrar que el terreno que corresponde a lo personal, privado y cotidiano constituye, reproduce y/o transforma las subjetividades que cimientan a la sociedad; en consecuencia, fue importante para promover transformaciones sociales a partir de prácticas que parecían circunscribirse a las relaciones interpersonales cotidianas. Asimismo, señala que la definición de la vida cotidiana y las relaciones interpersonales en la casa, la familia y de pareja, está vinculada al orden político y, en la misma medida, que el orden político es susceptible de transformación a partir de cuestionamientos al orden simbólico de género que organiza la vida cotidiana. Los movimientos de mujeres pudieron, en consecuencia, reclamar su acción en terrenos personales como una práctica igualmente política. Joan W. Scott, en un clásico artículo publicado en 1986, planteó que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales y, en segundo lugar, es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder. El ordenamiento simbólico (con los conflictos que están implicados) de la diferencia sexual habilita relaciones sociales y subjetividades que “estructuran la percepción y la organización concreta y simbólica del conjunto de la vida social” (1986: 1069). Para esta autora, en consecuencia, la política construye el orden de la vida que en momentos históricos específicos ha sido clasificado como “personal” o “privado”, y lo “personal/privado” construye ordenamientos simbólicos, subjetivos y sociales que sustentan la política y el poder.

significa, sin embargo, que la subjetividad en la infancia haya permanecido estable, constante e igual a sí misma. Por el contrario, durante sus primeros 12-14 años, en la experimentación de tantos espacios y posiciones sociales en los que estuvieron situados, aprendieron en la práctica esquemas de percepción y acción que los guiaban (Bourdieu, 1999) y las transformaciones subjetivas estuvieron presentes. Por ejemplo, su experiencia de la escolarización, en donde fueron situados en posiciones de distinción, los habilitó para sentirse diferentes y, al mismo tiempo, comprometidos para que esta valoración (hecha por terceros) se sostuviera en el desempeño en otros ámbitos escolares. Por otro lado, cada uno aprendió a relacionarse de diferentes formas con su lugar de origen (familia, pares, pueblo) a través de sus trayectorias de escolarización y las experiencias que estas implicaban, como desplazarse a otras localidades para asistir a clases, vivir en un nuevo espacio (internado), descubrir otras prácticas y nuevos géneros de lectura.

Durante la infancia reconocieron en la práctica las múltiples posiciones sociales en que estaban situados, e intuyeron algunas contradicciones entre la vida de sus familias y los discursos escolares. Asimismo, en el entramado complejo de relaciones y posiciones sociales en las que están situados, hay desigualdades: un entrevistado podía ser excelente estudiante y al mismo tiempo ser uno de los estudiantes más pobres del internado, o la mayoría de los niños del pueblo o el internado podían ser pobres, pero la ropa y los zapatos de unos los colocaban en un orden de mayor pobreza.

En suma, los relatos de las y los entrevistados me permiten sugerir que fue durante la infancia cuando conforman nociones de pertenencia, diferencia/ desigualdad, distinción y responsabilidad social con las que se pensaron a sí mismos y formaron miradas sobre el mundo que guiaban sus formas de hacer.

El objeto de los siguientes dos capítulos es estudiar el proceso de radicalización que, en momentos específicos, habilitó / obturó la militancia en organizaciones político-militares. Argumentaré que múltiples preguntas sobre el mundo, formas de relacionarse con sus compañeros y adultos, sentimientos de responsabilidad y compromiso con los que se piensan y que sirven de esquemas de práctica en la infancia “sedimentaron” (Berger y Luckman, 2003:89) en las valoraciones y expectativas sociales que, junto con sus pares, elaboran en la juventud, mismas que llegan a conformarse en conciencia o identidad. Asimismo, mostraré que las y los entrevistados estuvieron constituidos por profundas transformaciones subjetivas, entre las cuales la más evidente de ellas fue la radicalización política.

Capítulo 4. Estudiar y vivir en la normal: tejer colectivo y desafiar la autoridad antes de “hacer política”

Las entrevistadas y entrevistados continuaron su escolarización después de concluir la primaria: algunos ingresaron a una secundaria general de financiamiento público o privado y otros entraron al nivel secundario vinculado al sistema de normales rurales de diferente forma antes o después de septiembre de 1969. Visto desde el presente, la continuidad de los estudios es una obviedad, pues esta investigación está dedicada a la trayectoria de vida de mujeres y hombres que estudiaron la carrera de profesor de primaria; no obstante, en el transcurso de su vida, seguir estudiando estuvo lejos de ser un destino inevitable, por el contrario, fue un camino que se construyó al andar y en el cual tuvo un peso especial el sentimiento de compromiso con la escolarización con el que valoraban su vida y tramaban expectativas.

Uno de los argumentos que estructuran este capítulo es que el proceso de politización-radicalización estuvo enraizado a la vida cotidiana, es decir, más allá de los espacios y las actividades de política formal pública. Las experiencias y expectativas sociales y subjetivas que contribuyeron a habilitar las múltiples prácticas políticas y el viraje (o no) hacia la militancia político-militar, transitaron por la convivencia con sus pares, maestros y directivos, y en grupos y actividades organizadas para fines concretos. Los elementos de vida cotidiana, la lectura, los deportes, la música y la danza serán objeto de análisis de este capítulo; mientras que las experiencias, agrupaciones y prácticas abiertamente políticas serán objeto del siguiente capítulo. La lectora observará que, a partir de este momento, centraré mi análisis en los espacios de socialización, instituciones, tradiciones de organización y relaciones dentro y en torno a las normales rurales.

Como he dicho en la introducción, los normalistas rurales han sido materia de múltiples investigaciones en las que se destacan especialmente las raíces campesinas y de clase baja, así como los diferentes niveles de formación política estudiantil en materialismo histórico y fundamentos de teoría política leninista; igualmente, el grueso de las investigaciones destaca la supervivencia de las organizaciones estudiantiles de los normalistas rurales, especialmente la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), y el papel que estas tienen en la formación política y la promoción y

coordinación de movimientos estudiantiles nacionales, así como de acciones de solidaridad con otros movimientos y organizaciones. Estos elementos conforman una forma de “memoria institucional” de las normales rurales, promovida y reproducida por las investigaciones, los relatos de exnormalistas rurales que han tomado la palabra públicamente y las organizaciones estudiantiles del presente.¹ Los intereses académicos han dejado comúnmente al margen la historización de la vida cotidiana en los dormitorios, aulas, comedor, pasillos, canchas deportivas, campos de cultivo, explanadas y patios de una escuela internado como las normales rurales, e igualmente opacadas han quedado las actividades pedagógicas, deportivas, culturales, de producción, de ocio y diversión. En los relatos de quienes vivieron procesos de radicalización política, por su parte, estos elementos han sido igualmente apartados por los relatos explícitamente políticos.

El trabajo de Alicia Civera (1997, 2008) destaca por estudiar la vida cotidiana de las normales rurales para comprender al mismo tiempo el proyecto institucional, sus cambios y permanencias, y las prácticas sociales de estudiantes, maestros y directivos en los espacios académicos, de producción agropecuaria y la relevancia del internado para la continuidad de la institución. La aproximación de Civera y el trabajo sobre instituciones y sujetos de Eduardo Remedi (2004) me permiten destacar que la vida cotidiana y la participación simultánea en múltiples espacios, son centrales en la formación de subjetividades dentro de las normales rurales y la reproducción de la vida institucional. Ambos aspectos están indiciaria o expresamente delineados en relatos testimoniales publicados (López de la Torre, 2018; Villanueva y García Aguirre, 2019) y en las entrevistas que para esta y otras investigaciones he conducido. Esta aproximación contribuye a comprender: primero, las subjetividades que la estructura, objetivos, memoria y vida institucional promueven (de manera histórica y como

¹ Eduardo Remedi, cuyo trabajo está centrado en la relación dialógica entre instituciones y sujetos, utiliza el concepto de “hipertrofia de la memoria institucional” para referirse a una de las formas en que se expresa la sedimentación de algunos episodios de la historia institucional o elementos estructurales de la institución para explicar, significar y organizar las experiencias presentes y la memoria de los sujetos que han sido formados dentro de la institución. La hipertrofia de la memoria institucional, sostiene Remedi, “se caracteriza en que ciertos acontecimientos tienden a coagularse, rigidizarse y volverse inamovibles dentro del acervo colectivo de recuerdos, presentando poca o escasa posibilidad de desprender nuevas significaciones, experimentar cambios o interpretaciones alternativas. Estos recuerdos, referidos casi siempre a situaciones o acontecimientos ocurridos por lo general en un pasado distante, son reseñados uniformemente, de manera repetitiva, aspirando a demostrar una hipótesis o apuntalar una afirmación que el acontecimiento coagulado estaría encargado de probar” (2004: 29-30).

continuidad institucional), y segundo, los procesos de subjetivación producidos a partir prácticas situadas de las mujeres y los hombres que vivieron la institución.²

En esta investigación, a partir de los planteamientos de Civera (2008) y Remedi (2004), encuentro que la vida cotidiana de las normales rurales de finales de los años sesenta y durante los setenta, estaba impregnada de discusiones y significaciones políticas, incluso si a primera vista y en el grueso de los relatos testimoniales, esta vida cotidiana es organizada como no-política y, en consecuencia, de menor relevancia para explicar el proceso de radicalización. En esta misma tesitura, adentrarme a las experiencias de las y los normalistas rurales de manera comprensiva, me ha dado bases para argumentar que las múltiples, simultáneas –y a ratos contradictorias– posiciones que los sujetos tuvieron dentro de la escuela-internado contribuyeron a conformar y transformar subjetividades, identidades, valoraciones y expectativas sobre el mundo con las cuales se pensaban a sí mismos al mismo tiempo que actuaban, establecían relaciones y participaban en grupos musicales, deportivos, culturales, educativos y políticos (dentro y fuera de la normal).

Este capítulo está organizado en cinco apartados que atienden a la organización de la narración de las y los entrevistados. De tal manera que haré un primer acercamiento a los espacios y la tradición institucional de las normales rurales a través de los relatos de las tensiones y las satisfacciones que experimentaron durante las primeras semanas de clases y vida en su nueva escuela. Primero, analizaré los relatos de la transición hacia secundaria; algunos cursaron este nivel en escuelas generales o de financiamiento privado, otros las cursaron de manera integrada o vinculada a la normal rural. Mostraré aquí que seguir estudiando fue posible porque, de acuerdo con *otros* (maestros, instituciones escolares, familias), las y los entrevistados tenían cualidades que los facultaban para este fin; al mismo tiempo, continuar la escolarización estuvo habilitado por los afectos, compromisos y valoraciones que de sí mismos habían construido las y los entrevistados.

En el segundo apartado estudio el proceso de integración a la comunidad estudiantil; en las narraciones referentes a la permanencia en el espacio escolar, estas mujeres y hombres

² En este punto, estoy haciendo una especial distinción entre el proyecto de subjetivación que implícita y explícitamente está promovido por la institución, y los procesos de subjetivación históricos en los cuales es posible distinguir elementos del proyecto institucional, así como elementos de otros espacios de socialización de los sujetos (previos y simultáneos), así como reinterpretaciones y críticas habilitadas por la práctica y las múltiples posiciones situadas de los sujetos.

recuerdan haber desarrollado prácticas y relaciones en torno a afectos, aficiones, expectativas y habilidades diversas. Mientras que algunos recuerdan esta transición como un momento difícil, para otros, se trata de un cambio emocionante porque los nuevos espacios cumplen expectativas de su niñez.

El tercer apartado introduce con mayor amplitud cómo la materialidad y la historia institucional de las normales rurales moldean la vida cotidiana y contribuyen a la confección de una identidad colectiva que desarrolló sentimientos, prácticas, expectativas y lecturas del mundo comunes; al mismo tiempo, no obstante, cada comunidad estudiantil condensaba una multiplicidad de trayectorias sociales que intervenían en el delineamiento de diferencias al interior y entre planteles. Asimismo, la estructura general de las normales rurales y de los grupos estudiantiles estaba cimentada en y contribuía a la reproducción de desigualdades formales e informales entre pares. En suma, si las y los normalistas rurales son distinguibles como colectivo, es igualmente posible identificarlos como un colectivo heterogéneo en el cual operan relaciones de poder con prácticas y normatividades que incentivan la jerarquización. En sus relatos, las y los entrevistados hablan de las diferencias vividas cotidianamente, y a ellas entrelazan experiencias de solidaridad y despliegue de relaciones fraternas habilitadas por la misma escuela e incentivadas por procesos de subjetivación complejos y, vistos desde fuera, contradictorios.

El cuarto apartado problematiza la relación a primera vista dicotómica entre lo político/no político de la vida en las normales rurales. A través del análisis de documentos de los archivos históricos de las normales rurales, distingo que la vida cotidiana estaba impregnada de significaciones políticas que han sido desdibujadas por la memoria. Esta politización de la vida cotidiana es parte nodal del proceso de subjetivación de las mujeres y hombres que transitaron hacia la política revolucionaria en los años sesenta-setenta en México y América Latina (Oberti, 2015).

La música y el baile son protagonistas del quinto apartado. Situadas, ambas expresiones culturales tenían la potencia para promover experimentaciones del cuerpo, relaciones de colaboración y solidaridad, interacciones críticas o de enfrentamiento con diversas figuras de autoridad y expectativas sobre el mundo que les tocó vivir a las y los entrevistados. En un diálogo crítico con la historiografía sobre la nueva izquierda en México impulsada desde EEUU por Eric Zolov (1999), argumentaré que la rebeldía juvenil

(entendida como la crítica práctica a las obediencias debidas) fue articulada en situaciones sociales en las que géneros globales modernos, como el rock, fueron centrales; pero asimismo he identificado expresiones de crítica social juvenil en interacciones en torno a géneros musicales tradicionales y nacionalistas como la música ranchera y la danza folclórica. En suma, sugeriré que las formas culturales modernas y globales que se expandieron en entornos ciudadanos durante los años sesenta estuvieron lejos de generar transformaciones subjetivas espontáneas; por el contrario, es necesario analizar los sentidos situados de la música y el baile, solo así podemos comprender por qué el baile folclórico constituyó un espacio de disidencia de la hegemonía heteropatriarcal en la misma medida que el rock lo fue en entornos ciudadanos.

Continuar la escolarización: transformaciones y sedimentaciones subjetivas

Después de terminar la educación primaria, las y los entrevistados siguieron dos diferentes rutas para continuar su escolarización: Camilo, Flora, Rodrigo, Víctor, Gabino, Rafael y Belisario, quienes concluyeron la primaria antes de julio de 1969, presentaron un examen de admisión en una escuela normal rural. Cuando ellos fueron admitidos, el sistema de normal rural era un internado en donde estaban integrados los ciclos de secundaria y los estudios para profesor de primaria, también conocidos como “profesional”. Sin embargo, en julio-septiembre de 1969 la SEP implementó una reforma educativa a los niveles secundaria y al sistema de normales rurales que separó los dos ciclos y aumentó un año a la formación para el magisterio. A partir de esta reforma, los estudiantes de normal rural ingresaron después de concluir la secundaria. Apolo, Miguel, Lorenzo y Simón concluyeron la primaria, luego hicieron examen de admisión en una secundaria y, después, ingresaron a la normal rural. Miguel y Lorenzo entraron a una secundaria técnica agropecuaria con internado que hasta agosto de 1969 funcionó como normal rural y fueron beneficiarios del pase automático a la normal rural de Aguilera, por lo que su trayectoria es semejante a la de quienes estudiaron seis años continuos en un mismo plantel antes de la reforma. En cambio, Apolo y Simón estudiaron en una secundaria general y luego hicieron el examen de admisión para la normal rural, es decir que entraron a un internado más tarde en su vida y permanecieron ahí solo por cuatro años, correspondientes a los estudios profesionales. Los planteles de normales rurales y las secundarias que fueron separadas de este sistema a partir de agosto de 1969, eran

exclusivos para hombres o mujeres, y tenían internados (dormitorios, comedores y espacios de deportes, producción agropecuaria y recreación) donde las y los estudiantes vivían durante todo el año escolar.

Hermila, en cambio, después de concluir la primaria en el pueblo donde vivía su familia, fue enviada a una escuela secundaria privada con internado dirigida por monjas, ahí vivió tres años con salidas en vacaciones y algunos fines de semana a casa de su madre. Después, entró a la normal urbana del Estado de México, en Toluca; vivió en esta ciudad, lejos de su familia, en casas de asistencia o de alguna amiga hasta que se tituló y le dieron una plaza de maestra en el mismo Estado de México.

Aunque sus trayectorias escolares son muy diversas, el grueso de las y los protagonistas de esta investigación moviliza experiencias de distinción en su narrativa sobre el tránsito de primaria a secundaria: solo algunos continuaban, y ellos –que habían sido buenos estudiantes– fueron especialmente incentivados para hacerlo. A partir de secundaria, los relatos de los entrevistados están más concentrados en las relaciones cotidianas y los espacios compartidos con sus pares, en buena medida porque la vida dentro de los internados los alejó de su familia, pero también porque tuvieron cada vez mayor autonomía para tomar decisiones y dar cuenta de esta autonomía es, en el presente, central para hablar de sí mismos en una entrevista que versa sobre su proceso de radicalización.

Cómo se llega a la normal rural: un camino social respaldado por expectativas individuales.

Víctor concluyó la escolarización primaria en junio de 1966. Un par de meses después, salió del rancho donde vivían sus padres con rumbo a la normal rural de Roque, Guanajuato, para presentar el examen de admisión. En entrevista, él atribuyó este viaje a que en sexto grado de primaria, los profesores del internado animaron a los niños de la generación para que continuaran sus estudios en una escuela secundaria con sistema de internado; de hecho, las solicitudes de ingreso y otros documentos requeridos fueron enviados por la escuela primaria a Roque, lo cual facilitó el proceso de admisión.³ Hubo otra razón más que pudo contribuir a

³ A finales de los sesenta, para solicitar examen de admisión, las y los aspirantes entregaban una solicitud por escrito y los siguientes documentos: certificado de educación primaria (para quienes querían ingresar al primer grado de secundaria) o certificado de enseñanza secundaria (para quienes querían ingresar al nivel de normal), acta de nacimiento para comprobar que se cumplía con la edad límite (12 a 15 años para ingresar a secundaria,

su ingreso a Roque: su hermano mayor estudió ahí y quizá animó a sus padres para que él siguiera sus pasos; no obstante, esta relación filial tiene poco peso en el relato de Víctor, en contraste con la centralidad que tiene su hermano Rosendo, un año menor que él.

Presentarse en la normal rural de Roque para intentar seguir estudiando, dice Víctor, no fue algo que él hiciera “conscientemente” o por su “iniciativa”. Categórico, sostuvo que tras terminar la primaria: “yo nunca hice nada”. Sin embargo, después de explicar la influencia del consejo de los profesores y de su hermano, Víctor relató cómo llegó a Roque para presentar el examen y, a través de esta narración, yo encuentro algunos indicios de un orden subjetivo en el que estudiar fue una expectativa con la que sentía y, al mismo tiempo, daba sentido a sus acciones. Asimismo, considero que este mismo relato es un indicio de que la normal rural ordena y da sentido (en el presente) múltiples aspectos de la experiencia de Víctor.

Aleida. ¿Fuiste solo a hacer el examen?

Víctor. Sí. Sí, yo ya... a mí ya se me hacía muy fácil porque desde segundo año [de primaria], desde que Rosendo estuvo ahí, fui responsable de él, viajábamos solos y sin dinero, entonces cómo chingados no iba a ir a Celaya solo. Sí.

Aleida. ¿De raid?

Víctor. [Interjección de afirmación] Aprendimos, mira... imagínate dos niños en la carretera, así andábamos... o llegábamos al [pueblo que está cerca del rancho de mi familia], llegamos a ir al pueblo como a esta hora [cuatro de la tarde] y ya no había camiones para ir [al rancho]. Llegábamos y nos quedábamos por ahí en una... un lugarcito por ahí en la plaza principal, un lugarcito, a dormir, o alguien se compadecía de nosotros, “Niños, ¿qué están haciendo aquí? Vénganse” [...]. Entonces ir a Roque, ya fue fácil [énfasis]. El problema siempre fue que hubiera dinero [énfasis] para que me dieran para ir, pero esa vez me imagino que sí hubo, fui, lo tomé [el examen] y

y 15 a 19 años en nivel de normal), constancia de procedencia campesina o radicación en medio rural, constancia de buena conducta expedida por el director de la escuela de donde egresaba y constancia de buena conducta expedida por autoridades del lugar de procedencia. Estos requisitos fueron modificados en agosto de 1969 como consecuencia de la reforma educativa que separó el nivel secundario de la normal; a partir de entonces, para ingresar a una normal rural era necesario haber concluido la secundaria y presentar el certificado de estudios correspondiente.

En los archivos históricos de las normales rurales de Aguilera y Saucillo se conservan algunas convocatorias que, bajo los mismos términos, eran emitidas por cada plantel para los nuevos ingresos. Por ejemplo, en julio de 1966 la normal rural de Aguilera expidió la convocatoria en donde especifica la fecha única para presentar la “prueba de admisión” (31 de agosto de 1966, a las 9 horas), asimismo, indica que todos los aspirantes deben presentar los documentos señalados arriba, y estipula que las edades límite para ingresar a secundaria y profesional son 15 años y 8 meses y 19 años y 8 meses, respectivamente. En esta convocatoria quedó institucionalizado el ingreso de 33% de estudiantes indígenas: la VI Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación recomendó que “en las Escuelas Normales Rurales se dedique el 33% de las plazas a la admisión de indígenas bilingües y a través de una selección hecha por ellos mismos”. [Convocatoria para ingreso a normales rurales, 1966]. Sin lugar, julio 1966. Archivo Histórico de la Normal Rural J. Guadalupe Aguilera (AHNR-Aguilera). 1966. Carpeta "Convocatorias. Exp. 215". Sobre la institucionalización del ingreso de estudiantes indígenas en cada generación, véase Villanueva (2020: 100 y sigs.).

[pausa] y tuve otros... pues el resto de mi educación ya garantizado [énfasis] porque ya [...] de la secundaria era el pase automático a la normal, entonces eso fue el examen clave de mi vida, yo creo [énfasis].

En este mismo encuentro, Víctor detalló el momento en que supo que alcanzó el puntaje necesario para ingresar a Roque:

Víctor. Entonces ya se hizo la solicitud, se llevaron los documentos [desde el internado]. En aquellos tiempos era un proceso burocrático muy estricto [énfasis] muy detallado, que el acta de nacimiento original, que las constancias de estudios, que las calificaciones, todo aquello, tú sabes. Entonces nos dieron una fecha para el examen, nos presentamos al examen y tengo entendido yo que fue el mismo día [énfasis] [tono de que recuerda] del examen que se dieron los resultados. Yo no sé cuántos maestros se ponían a calificarlos [énfasis] pero me queda viva la imagen [énfasis]. En el patio principal de Roque, [...] [en una de las paredes del patio, estaban las listas con los nombres de todos] [...] Éramos quinientos aplicantes [sic] y se dejaban cincuenta, pero ese año sólo se admitieron treinta y cinco porque el resto de los estudiantes fue becas que se dieron a muchachos indígenas de San Luis Potosí [tono de que quiere dejar esto claro]⁴ [...] Me acuerdo, como a las siete, ocho de la noche, ahí estaba un hormiguero [énfasis] ya buscando [gesto de que repasaban las listas que estaban sobre la pared], buscando nombres. Como que la lista de todos los aspirantes se dejó ahí [énfasis] y se marcó con algo...

Aleida. Quienes sí...

Víctor. ... quienes entraban. Por eso tenías que buscarlo porque si no, hubiera sido fácil [énfasis]. Treinta y cinco, “ahí está mi nombre, ya me voy” [tono y gesto de rapidez]. No [énfasis], estábamos todos, ahí buscando nuestro nombre y si tenía... Yo me acuerdo que eran como las siete de la noche, no se me olvida, las listas muy blancas [énfasis] pegadas en la pared. Y moviéndote y entre todos los demás y recorrían, te hacías para atrás y luego entrabas otra vez, vi nombre, dije yo, “Ya chingué”. Feliz, feliz de la vida.

Aleida. ¿Te sentiste feliz?

Víctor. [Interjección de admiración] Claro que sí [énfasis] porque yo dije, “Todos estos y yo sí puede, entonces quiere decir que de algo me sirvió mi educación”, yo no pensaba en las cuestiones existenciales, importantes, “Este es mi futuro”. Yo simplemente dije, “Voy a seguir estudiando, qué bueno”. Pero que esto representa algo diferente para mí después... yo lo miraba así, yo nomás, “Gané [énfasis]”, con la competencia, “Gané y qué bueno”. Y ya, me quedé, ya no tuve que irme porque todos los demás...

Aleida. Entonces, si veías tu nombre, ya te quedabas.

Víctor. Sí, sí [...]. Así fue, así fue como entré a Roque.

En general, los relatos de Víctor tienen la característica de distinguir las emociones que recuerda haber sentido, o las evaluaciones y expectativas del pasado, de aquellas que elaboró después. El fragmento anterior es un ejemplo muy claro en este aspecto: a los 13

⁴ En 1966 se institucionalizó una cuota de 33% de estudiantes indígenas en las normales rurales, véase *supra* nota 82.

años, cuando junto a su nombre vio la marca que indicaba su buena fortuna, sintió felicidad porque él alcanzó el puntaje necesario para distinguirse de los 475 aspirantes que fueron excluidos de continuar sus estudios; pero vista en retrospectiva, dicha selección fue resignificada como un parteaguas, el momento en que su futuro (presente) quedó determinado.

Viajar solo a Roque fue una habilidad que resultó de quién era Víctor en el entrecruce de múltiples posiciones sociales (la situación socioeconómica y la composición de su familia), así como de la responsabilidad que asumió sobre su hermano menor. Por otro lado, saber que la normal rural de Roque existía y era *el* camino para continuar su escolarización dependió de sus relaciones filiales, el espacio institucional-escolar en donde estudió la primaria y su desempeño escolar, todos estos elementos sobre los que Víctor señala que no tenía intervención alguna. No obstante, el último fragmento de entrevista citado es un indicio de que el tipo de escolarización y relación filial lo constituían subjetivamente. Víctor sabía viajar solo, con poco o nada de dinero, pero también viajó a Roque animado por una expectativa social y una valoración de sí mismo: es deseable seguir estudiando, él debe/quiere seguir estudiando. Por este motivo, encontrar su nombre entre los seleccionados constituyó un sentimiento de alegría y una confirmación de que su escolarización daba frutos.

Así como Víctor, quienes presentaban examen de admisión para las normales rurales formaban parte de un grupo de egresados de primaria que comparten la característica de haber concluido los estudios de primaria en una edad más o menos homogénea. Forman parte de un porcentaje reducido de niñas y niños que transitan a secundaria, y al mismo tiempo, de los 500 aspirantes para ingresar a un plantel como Roque, sólo 7% lo conseguían.⁵ El resultado (obtener la puntuación necesaria para ser seleccionado) contribuye a organizar una narrativa en donde queda silenciado (que no obviado) el rechazo de otros, incluso si con estos compartían una trayectoria similar. Subjetivamente, gracias a la presencia silenciada de los rechazados, este ingreso fue leído como una confirmación de la distinción, pero igualmente alimentó un sentimiento de compromiso: ya que habían sido seleccionados, tenían que sostener un desempeño destacado, bien fuera académico, deportivo, cultural y/o político.

⁵ En el censo de población nacional de 1970, el porcentaje de niñas y niños de 7 a 14 años que cursaba la primaria es de 63.5%, mientras del total de jóvenes de 11 a 18 años, el 12.4% estudiaba secundaria

Permanecer en la normal: confeccionar relaciones entre los pares

Cuando los entrevistados hablan sobre el ingreso a una normal rural o una secundaria vinculada al sistema de normales rurales, relatan las dificultades que vivieron en su ingreso a un internado, lejos de su familia; en el caso de los hombres, casi todos hablan de la dureza del ritual de iniciación –novatada– al que eran sometidos los estudiantes de nuevo ingreso. Al mismo tiempo narran las estrategias que pusieron en marcha para permanecer y dan cuenta de su éxito pues efectivamente ninguno desertó. Los entrevistados, como Camilo, Miguel y Lorenzo, que narran que su ingreso fue terso, también hablan de las primeras interacciones. Los relatos vinculan permanecer en la escuela con el proceso de crear nuevas amistades y lazos dentro del dormitorio, en el salón de clases, con los profesores y en diferentes espacios estudiantiles.

Confeccionar nuevas relaciones les ayudó para seguir estudiando. Ahora bien, en los relatos, las nuevas relaciones fueron un espacio en el que, además, cuestionaron formas de autoridad establecidas en la escuela o gracias a las cuales aprendieron a escuchar a sus compañeros, al mismo tiempo que ganaron reconocimiento.

Transformar la lectura en silencio en narraciones públicas: construir espacios y relaciones para pertenecer y permanecer.

Flora recordó el ingreso a la normal rural de Saucillo como un momento agridulce. Cuando estaba en sexto grado de primaria, el maestro que la había incentivado para declamar poesía y se había fascinado por sus preguntas sobre el mundo, habló con todo el grupo y explicó que las normales rurales eran una opción para seguir estudiando. Flora decidió presentar examen de admisión porque, hoy recuerda, sus otras opciones eran más endebles, aunque quizá también porque la noticia sobre la normal rural venía directamente del primer adulto y profesor que quiso escucharla. En el pueblo donde vivía Flora, había una escuela secundaria general y tanto ella como sus padres sabían que algunos egresados de esa secundaria continuaban la preparatoria en la capital del estado de Chihuahua.⁶ Sin embargo, Flora argumentó que no siguió esta opción porque el futuro profesional le parecía más estrecho:

⁶ En México los niveles educativos en los años de los entrevistados eran: primaria (6 años), secundaria (tres años), medio superior (tres años). La carrera de maestro no fue considerada educación superior (licenciatura) hasta 1984, por lo que era posible ingresar a una normal después de la secundaria. Hasta 1969, los estudios para

Al principio pensaba cómo [seguir estudiando]... y yo le preguntaba a mi papá, “Oiga papá, ¿y luego ya cuando termine la secundaria?” Estaba saliendo de la primaria, “Mija, haz la secundaria y después lo vemos, no hay problema”, “Oiga, ¿pero me va a poder mandar a Chihuahua a la prepa?” Para mí era un sueño irme a la preparatoria. “Sí, mija, como quiera le vamos a hacer, tú no te apures”. Pero eran tres años de secundaria, no sabías. Cuando [el maestro] P. M. nos dijo de Saucillo, abracé la idea y me quedé con ella.⁷

Llama la atención que, a pesar de que la preparatoria fuera “un sueño”, en el relato, la decisión de entrar a Saucillo aparezca como tersa, “abracé la idea y me quedé con ella”. Considero que esto es posible porque en algún punto de su vida, Flora reconfiguró sus expectativas de futuro y aceptó el camino que tenía frente a sí: estudiar para ser maestra. También es posible que esto fuera así porque, en último término, el límite con lo inadmisibles estaba puesto en dejar de estudiar: “lo único que yo no me imaginaba era quedarme sin estudios, era lo único que no me cabía en la mente. Tenía que hacer algo, estudiar algo, lo que fuera”.⁸ Es posible que la expectativa de estudiar estuviera relacionada con los cuestionamientos que Flora planteó durante su infancia respecto al deber de las mujeres de permanecer en casa, casadas y con hijos. El deseo de seguir estudiando que narró en nuestros encuentros, estaba en consonancia con su expectativa de que el mundo fuera más amplio que los deberes de una casa y una familia.

No obstante, también recordó que el inicio de su vida en Saucillo la hizo titubear. Lo primero que nombró cuando inquirí sobre los primeros días en el internado fue la aflicción de una vida sin la comida y la compañía de su madre:

Entonces llegar y comer lo que hacían ahí [pausa de desconsuelo]... yo, por ejemplo, el huevo con cebolla, “¡Trágame tierra!” [expresión de que no podía soportarlo]. ¡No! No había tortillas de harina, yo siempre almorzaba con tortillas de harina, [en cambio, en la normal] siempre [eran] tortillas de maíz. En la casa de mis papás se comían las tortillas de maíz [risas] nada más con ciertas comidas, que enchiladas, que tacos, sopitas, cocidos, cositas así, pero el resto de la comida: carne, guisados, era con de harina. Entonces, [...] yo padecía. Y luego pues mi mamá, yo quiero irme con mi mamá, nomás que me aguanté porque yo sabía que no tenía muchas opciones.⁹

profesor duraban tres años, a partir de septiembre de 1969 tienen una duración de cuatro años. A finales de 1969 y durante los setenta, los estudios para profesor podían ser validados como educación media superior para continuar a determinadas licenciaturas (dependiendo de los planes de estudio).

⁷ Entrevista con Flora, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Lerdo, Dgo., 15 noviembre 2016. Encuentro 1/3, 259 min. (Flora, encuentro 1/3).

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

Para Flora, el menú de la normal rural correspondía a un mundo social precario que ella desconocía y vivirlo directamente fue una afectación –“yo padecía”–, que además cruzaba con la ausencia de su madre.

Mientras, para estudiantes como Miguel, el ingreso en septiembre de 1969 a una secundaria vinculada a normales rurales, significó un ascenso porque los montos de la beca personal y el presupuesto diario para alimentación eran sensiblemente mayores que lo asignado a su internado de primaria.¹⁰ Para Miguel, en consecuencia, las condiciones socioeconómicas de la normal rural eran una razón para permanecer.

Además de la comida de su madre, símbolo de un nivel económico y una relación familiar, Flora perdió la intimidad y, como sus compañeras, debió acostumbrarse a vivir permanentemente con cuatro personas en condiciones diferentes a las que tenía en su casa:

Los baños con agua fría [fueron difíciles al principio]. Y al principio, muy, muy al principio, la convivencia así tan íntima con cuatro personas que yo no conocía, con tres que yo no conocía. Porque pues ahí te tenías que... En la mañana no había manera de irte a vestir a otro lugar más que ahí en tu dormitorio, entonces las cuatro ahí. Al principio, en los primeros días sí me resultó un poquito difícil... ya después te acostumbras, andas en ropa interior como si nada, pero al principio cuando llegas como que no, era así medio [tímida]... y yo creo que no era la única, yo creo que todas andábamos penosas, de tener que quitarte la pijama y luego tener que vestirme en la mañana o irte a bañar y a veces te tocaba un baño que no tenía cortina, pues ni modo, era el único libre y métete porque si no, se te hace tarde.¹¹

En nuestro primer encuentro, Flora exploró con detenimiento las dificultades que tuvo al inicio de la normal rural y, por este motivo, regresé al tema en nuestra segunda reunión. Entonces, Flora ahondó en ese conflicto que primero describió parcamente como “Entonces me aguanté, me aguanté [para no dejar la normal rural]”.¹²

¹⁰ [...] todas las condiciones de vida del internado [de la normal] eran superiores al internado donde yo había estado. En todos los sentidos, por ejemplo, la partida de recreación escolar [...] era el equivalente a 8 pesos por semana en la normal, mientras que en el internado de primaria sólo recibíamos 1.50, un-peso-cincuenta-centavos. La diferencia es radical. Es decir, había 32 pesos al mes en los meses que tenían cuatro domingos y 40 pesos al mes en los meses que tenían cinco domingos, mientras que en la primaria eran 6 pesos y 7.50, ¡eso era un mundo de diferencia! que nos... bueno, que a mí me alegró mucho la vida porque yo no tenía, ¡no recibía de mi familia ni un centavo! ¡Pero ni un centavo! Los ingresos que yo tenía, que había tenido desde niño eran porque yo los lograba trabajando en cosas muy diversas. Entonces de pronto algunas necesidades elementales de jabón, cosas muy personales, tenía mejor forma de resolverlas gracias al PRE. Otra condición de este tipo, de orden material, era la ración. Teníamos en la primaria tres pesos con cincuenta centavos de cuota diaria de alimentación, y en la secundaria ¡ya teníamos seis pesos! ¡Casi el doble!

Entrevista con Miguel, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 20 noviembre 2016. Encuentro 1/3, 69 min. (Miguel, encuentro 1/3).

¹¹ Ibid.

¹² Ibid.

Luché mucho el primer año [...] pero la idea de... nomás de pensar, “Y qué va a ser de mi vida, y qué voy a hacer si me regreso, ¿qué voy a estudiar?, la secundaria, ¿y después?” Entonces me fui quedando [...]. Sí, me propuse... “A ver, aguanta”... Yo ya no me acuerdo si era así como que, “Aguanta esta semana” o, “Llego a final de mes”. Creo que era así como, “Voy a llegar a final de mes, a ver qué pasa”... y luego ya al final, “Me puedo aguantar otro y ya si en este mes no se me [hace menos difícil]... ya le digo a mi papá que venga por mí”. Y ya, en ese lapso se va pasando y te vas... se va uno acoplando ahí a la vida.¹³

Para permanecer, Flora creó una ruta específica para relacionarse con sus compañeras de dormitorio a través de la puesta en práctica de una doble afición-habilidad que desarrolló en la infancia y sedimentó hasta conformarse como identidad: ser lectora y narradora de historias. En la normal rural, relató Flora, “La generalidad de las muchachas no leía”,¹⁴ pero ella leía siempre que tenía oportunidad, especialmente novelas. Muy pronto, en torno a ella se reunieron compañeras de su dormitorio para escucharla leer o narrar su interpretación de las novelas que leía.

Flora. Entonces había veces que tenía diez, doce chavas escuchando lo que yo estaba leyendo... entonces sí había quien se interesaba, y no leía, pero te digo, les gustaba mucho que yo les contara lo que leía...

Aleida. ¿Y usted lo leía o les contaba de qué se trataba?

Flora. Yo les contaba. Yo les contaba porque ¡eran unos novelones, a veces!, como los bandidos de Río Frío que, ¡imagínate [risas] leerlo! Yo creo que sí se me hubieran aburrido. Si no leían ellas, yo creo que no iban a aguantar que yo les leyera. Pero yo ya contaba la versión mía de lo que yo iba leyendo. No de todas las novelas, no de todas les interesaba, sobre todo de novelas y cuentos, si leía otra cosa no, no había mucho acceso.

Aleida. El Manifiesto del Partido Comunista, ¿no se los contaba? [Risas]

Flora. No [risas]. Nada de eso, ni siquiera... en ese tiempo leí el... a ver, los primeros dos libros rusos que me llegaron fue el de *La Madre* y [...] *Un hombre de verdad* [...] Esos fueron los dos primeros. Y el de *La Madre* sí se los... No, ¡el de *La Madre* no se los conté porque yo no encontraba manera de explicar el contenido ideológico y moral del relato! No lo podía transmitir y entonces no, no... el relato quedaba flojo si lo relataba. ¡[Interjección de admiración] pero el de *Un hombre de verdad* se los conté a todas! Estaban emocionadas porque yo iba leyendo la novela y se las iba contando...

Aleida. ¿Como por entregas?

Flora. Sí, como por entregas. ¿Qué va a pasar, va a caminar, no va a caminar?, ¿va a volver a la aviación o no va a volver? Era... sí había mucho interés en ese sentido, de que creaba la expectativa que yo también estaba viviendo de qué va a pasar. ¡Y claro! Esa novela me la leí como en tres, cuatro días porque siguiendo mi costumbre... la luz de los dormitorios nos la apagaban, creo que a las diez de la noche... y yo,

¹³ Entrevista con Flora, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Estado de México, 13 mayo 2017. Encuentro 2/3, 137 min. (Flora, encuentro 2/3).

¹⁴ Ibid.

siguiendo mi costumbre, tenía mi lamparita para leer aquí abajo [risas] de las cobijas.¹⁵

Este fragmento de la entrevista, es una ventana hacia un complejo proceso de subjetivación. La lectura y la interpretación de lo leído para entretener a un público con características específicas fueron una actividad que coadyuvó para que Flora pudiera permanecer en el internado y, al mismo tiempo, contribuyó a su conformación como un sujeto que se *distinguía* entre sus compañeras en su afición por la lectura: ella sí leía y su voz era el centro de las reuniones vespertinas y nocturnas. De acuerdo con los relatos de nuestros encuentros, a partir de que Flora ingresó a la normal rural, leer fue una práctica que ya no sólo desarrolló en la intimidad o en situaciones escolares; por el contrario, leer le permitió crear relaciones y ganarse un lugar entre sus compañeras de dormitorio. Por otro lado, aunque nunca en la conversación Flora expresó una nota de menosprecio por las no lectoras, sugiero que la clasificación de acuerdo con la cantidad de lectura la constituyó como sujeto y es posible que la ventaja que reconoció tener en ese rubro en un momento de crisis, hubiera contribuido a que esto fuera constituyéndose como parte de su identidad.

Por otro lado, su gusto por la lectura le abrió las puertas de otro espacio crucial para su permanencia y su ingreso a las actividades de política formal. Unas semanas después de que inició su educación secundaria-normal en 1965, el maestro de primaria que la animó a ir a Saucillo, le envió dos libros de realismo socialista: *La madre* (Máximo Gorki, 1907) y *Un hombre de verdad* (Boris Polevoi, 1947). Flora narró este segundo libro en el dormitorio y no supo cómo traducir para su público el primero. Además, ella cree que estos dos libros sirvieron como un código de reconocimiento con las estudiantes que formaban parte del Comité de Lucha y la Juventud Comunista, y fueron la razón para que la invitaran a las reuniones. Así fue que ella entró a las organizaciones estudiantiles en los primeros meses del primer año de secundaria; en segundo, ella ya era secretaria de actas de la Sociedad de Alumnas. De acuerdo con Flora, esto fue extraordinario, pues la secretaria de actas es la segunda posición de mando de la agrupación estudiantil.¹⁶ En suma, para Flora, el provocado acercamiento al citado género literario, le ayudó a crear y ser incluida en espacios y relaciones dentro de la normal rural que le ayudaban a contrarrestar la desafección que le producían las condiciones generales del internado.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Flora encuentro 1/3.

Los primeros meses en la normal rural representaron retos distintos para cada novato. Como Flora, Rodrigo recordó haberse cuestionado si permanecería en una escuela de varones alejada de la cultura de la frontera en donde había cursado la primaria; para él, las valoraciones de su abuela y los paisanos de Zacatecas inclinaron la balanza hacia el estudio:

Rodrigo. [Después de presentar el examen de admisión,] dicen: el día de mañana, a las nueve de la mañana se van a entregar resultados, “¿Y ahora qué hago? Pues si yo vengo de lejos y ¿dónde [duermo]?” ¡En los dormitorios! Me acuerdo que fui a un dormitorio junto con otros que tampoco eran de ahí cerca, uno que era de San Luis Potosí que era indígena, muy a todo dar, el Moyurio... y ya nos fuimos a un dormitorio en unos catres sin [inaudible], sin alambres, nos íbamos hasta el fondo, bueno, así dormimos. Y ahí con mi velís en un lado. Llegaron las nueve del día siguiente y, “A ver, vamos a decir los lugares, vamos a empezar por el primero, el segundo, el tercero, el cuarto, así hasta el 62”. Expectantes todos, unos niños... yo era más grande... con sus mamás, iban niñitos de 12 años, recién acabados de salir de la primaria. [Yo tenía 14 años] [...] De tal manera que... “Primer lugar, [Rodrigo]”. La beca número uno, para mí. [...] Y entonces, ya, el día primero [de clases en secundaria], y luego que veo puro pelado, ¡yo no sabía que eran puros niños porque yo no investigué más, eran puros niños! Yo ya en Juárez ya me gustaban las niñas, entonces... “¡No, eso no me dijeron que era!, ¡yo me voy!” Y en eso viene mi paisano, el que había salido ese año, hermano de mi tía política y me dice, “Oye, pues...”, ¡porque había ido con el chisme de que yo había ganado [el primer lugar en el examen de admisión]!

Aleida. [interrupción, inaudible]

Rodrigo. ¡Que era el chido *one!*, el chido one, que es igual, y la hizo de tos allá y mi abuela, como dice el poema de Chencho, “Y yo requeteancho”.¹⁷

Aleida. Me acuerdo que me lo contó.

Rodrigo. Sí, entonces mi abuela requeteancha, como gallina con pollitos, ¡ya ves cómo se esponjan! ¡Y los pollillos atrás! [inaudible]. Yo dije “[expresión de sorpresa] cabrón!”, ya cuando regresó [mi paisano a la normal] que me dijo eso que me había dicho, le empecé a pensar, “Bueno, ya este dijo allá que yo era esto y cómo me voy, me van a decir que qué pendejo!” Y luego, la carga para mi hermana, que éramos tres, mis dos hermanos y yo, hójole, no, me quedé. Pero yo amaba Juárez, te digo, su ambiente, su... toda esa cultura de frontera, los carros. “No –dije–, no” y me quedé, me quedé [en la normal].¹⁸

En medio de expectativas familiares y sociales sobre su escolarización, Rodrigo recordó que decidió permanecer, a pesar de las dificultades que entrañaron las novatadas, la convivencia exclusiva con hombres y vivir en un internado alejado de la ciudad. Como en el caso de Flora,

¹⁷ Hace referencia al poema “Chencho”, de José de Jesús Chávez, que recitó en nuestro primer encuentro. Este poema se refiere a la expectativa de ascenso social y cultural que un padre tenía en la escuela para que su hijo (“que ya sabe leer aprisa”) llegara a ser licenciado.

¹⁸ Entrevista con Rodrigo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 15 mayo 2017. Encuentro 2/4, [120 min.] [Duración aproximada, perdí ca. 60 minutos por falla en la grabadora]. (Rodrigo, encuentro 2/4).

debido a que permaneció, Rodrigo habla poco de los conflictos internos entre lo que deseaba y lo que suponía que debía hacer. El desenlace, es decir, permanecer, es hacia donde condujo su narración. El resto de los entrevistados no hablaron de tensiones o problemas para integrarse a la vida en el internado de la normal rural o secundaria; Víctor no teje la vivencia de las “traumáticas” novatadas en un relato de duda o resistencia a permanecer en la normal. Para Miguel y Lorenzo, Aguilera fue una continuación de su internado de secundaria; Camilo recordó enfáticamente la alegría de haber salido de los confines del rancho de sus padres. E incluso para Rodrigo y Flora, la normal rural abrió una miríada de posibilidades también desde los primeros días de clase.

Proteger a los compañeros más pequeños y buscar protección: crear colectivos a través del desafío a las jerarquías informales entre estudiantes.

En las primeras semanas dentro del internado de la normal rural o secundaria, los estudiantes hombres aprendieron que había jerarquías dentro de la comunidad estudiantil que se basaban en la generación y el cuerpo de los estudiantes. Estas jerarquías eran impuestas sobre los novatos al inicio del año escolar en rituales conocidos como “novatadas” y durante todo el año escolar cuando un individuo o grupo (por sus actos, dichos o corporalidad) desacataba el orden establecido o las prácticas, relaciones y estructuras formales que lo sostenían.

En estricto sentido, una vez que un aspirante era seleccionado mediante el examen de admisión, se convertía en alumno de la normal rural; sin embargo, era igualmente necesario que el cuerpo estudiantil –copartícipe del gobierno y organización del plantel– reconociera a los novatos como parte de la comunidad. Este segundo escrutinio reforzaba las múltiples estructuras que constituían al cuerpo estudiantil, y alimentaba sentimientos de exclusividad y solidaridad entre los novatos y los veteranos, como pares, pero con jerarquías que los diferenciaban.¹⁹

Los procesos de admisión al cuerpo estudiantil en las normales rurales han sido diversos en el tiempo y las dinámicas propias de los planteles, incluyéndose la diferenciación

¹⁹ Norbert Elías (2009) señala que, en los procesos de expansión de la escolarización que acompañaron a la formación de Estados nación (Alemania, específicamente), los grupos estudiantiles construyen una línea entre afuera/adentro mediante rituales en que los novatos deben comprobar cualidades y actitudes para pertenecer, es decir, para llegar a ser iguales a quienes pertenecen al grupo. Solo después de aprobar una serie de desafíos, los novatos son considerados semejantes (por lo tanto, distinguibles ante el *afuera*), aunque insertos en estructuras de distinción interna.

sexo-género. En los años sesenta y setenta, por ejemplo, las mujeres vivían procesos de inducción en los que las estudiantes de grados superiores acompañaban a las novatas en el reconocimiento de sus espacios y dinámicas: horarios y actitudes que organizaban la vida dentro de dormitorios, comedor, corredores, cubículos y sitios de reunión de grupos deportivos, culturales y políticos. Los hombres, en cambio, pasaban procesos semejantes, pero en los primeros días de clases eran parte de un ritual de iniciación en el que primaban trabajos de sometimiento y afirmación corporal. En este apartado me referiré a las experiencias de las novatadas de los entrevistados, y me centraré especialmente en los hombres; me interesa analizar qué relaciones sociales, afectos y aspiraciones recuerdan haber puesto en movimiento durante este ritual. Como verá la lectora, algunos entrevistados señalan que las novatadas fueron un espacio-tiempo en que mostraron disconformidad con estructuras de diferenciación y poder en el seno del cuerpo estudiantil. A contrapelo, distingo que en este rechazo hay indicios de una formulación positiva del tipo de relaciones entre pares que querían construir.

En su relato, Rodrigo se presentó como alguien que defendió a sus compañeros de grado en los meses posteriores al ingreso y también habló de otros que lo defendieron. Considero que la narración de Rodrigo nos permite ver un panorama social complejo en el internado. Efectivamente, las jerarquías entre alumnos existían, e implicaban sometimiento en situaciones específicas; pero de la misma manera, otros cuestionaban la dureza de las diferencias internas y, con esto, implícitamente promovían relaciones horizontales. La defensa de los más jóvenes, argumentaré a continuación, fue habilitada por una expectativa no explícita de relaciones sociales diferentes, es decir, constituyó una crítica al mundo tal como tenían que vivirlo.

Rodrigo fue un entrevistado que reflexionó extensamente sobre su pasado en sus narraciones; para él, hay una relación directa entre la defensa de sus compañeros en primero de secundaria y sus batallas políticas posteriores:

Rodrigo. [...] yo, yo creo que me estimaban mis compañeritos, me decían [apellido paterno] o me decían [apellido materno], cualquiera de los dos. [Yo les decía,] “Ya, paisanito, véngase, véngase, ándele, véngase, y si alguno lo quiere madrear, dígamelo, yo lo [inaudible]”. Esto es [apunta a una cicatriz], desde entonces, me partieron la jeta...

Aleida ¿De cuando estaba en [la Normal Rural de] Santa Teresa?

Rodrigo En primero [de secundaria], en Santa Teresa, sí. Sí, eso me costó. Por otros compañeritos que andaban *buleándose*, andaban haciéndole al *bullying*, yo no lo

permití. O sea, también ahí se manifiesta el espíritu democrático. El espíritu democrático y... no a los abusos, no a los... ¿qué decía el Che?, donde quiera que haya una injusticia, ahí tiene que estar el revolucionario. Nosotros, para nada sabíamos eso, todavía no llegaba el, ¿cómo se llama? [trata de recordar], ¿cuándo lo matan?

Aleida. 67.

Rodrigo. Octubre... sí, todavía no llegaba, pues te digo, yo estaba en primero en 67. Decíamos que donde quiera... ellos ahí estaban, por eso él se fue a Angola, por esa solidaridad internacional, era un internacionalista, todos los sabemos. Sí creo que un revolucionario tiene que salir, por obligación, por formación, por solidaridad. Dicen que la solidaridad no se regatea y es cierto [énfasis]. Tú o das o no das solidaridad.²⁰ De acuerdo con su narración, Rodrigo no era el único que defendía a los más jóvenes, y él mismo recibió la protección de otros compañeros. El Cherokee, un estudiante de profesional en la normal rural de Santa Teresa, era quien cuidaba a Rodrigo cuando su fuerza y tamaño eran insuficientes:

Ya cuando me venían grandes ahí los grandotes, no, pues ya no me iba a agarrar con ellos, lógico, se agarraron gallito y gallón, quién ganó, pues gallón, es obvio [risas]. No. Y corríamos con mi padrino, le decíamos El Cherokee [...] Y una vez sí, concretamente, iba por la cancha, andaba yo jugando en la cancha, tirando... porque siempre me gustó el básquetbol, venía uno de jugar fútbol con sus *shoot*, con sus picos, y era muy espigado, muy flaco, pero tenía unos shoot, pero hasta lo admiraba yo [inaudible]. Nunca me gustó, pero yo lo admiraba [le decían] La Morsa [...]. Y no sé por qué, yo creo que le caí mal y me iba a pegar y luego con los shoots, imagínate, me hubiera levantado. Entonces lo vio El Cherokee y le dijo, “Nomás te atreves, nomás te atreves a pegarle al paisanito”, porque ya nos habíamos identificado que yo venía de Juárez y él también venía de Juárez. Y entonces ya entendí yo que él era nuestro amigo, de los chiquillos.²¹

Además de ser alumnos de la normal rural de Santa Teresa, Rodrigo y El Cherokee eran paisanos porque ambos habían vivido en Ciudad Juárez. Esta relación de paisanaje, sostuvo Rodrigo, contribuyó para que lo defendiera y esto, a su vez, alentó la expectativa de otro tipo de relaciones entre pares.

Camilo también relató que las relaciones que se creaban por vínculos extraescolares ayudaron para que él no tuviera miedo de las novatadas, “una costumbre muy natural ahí”:

Afortunadamente yo ese temor lo deseché, lo hice a un lado porque ahí estaba mi hermano que me iba a defender [risas]. Ya tenía ahí presencia y como quiera pues no me sentía desamparado. Y luego se conoce uno porque por la región allá por Santiago

²⁰ Entrevista con Rodrigo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 28 agosto 2018. Encuentro 3/4, 110 min. (Rodrigo, encuentro 3/4).

²¹ *Ibid.*

Papasquiario había varios compañeros de allá y se agrupa uno, se hacen equipos, se hace amistad y eso fue lo fundamental para mí.²²

Las novatadas servían para que los más jóvenes dejaran atrás las investiduras sociales previas y para igualarlos al colectivo; pero este proceso de integración implicaba también sometimiento. Quienes tenían lazos sociales con el colectivo de normalistas rurales, en cambio, podían ser excusados del ritual. Para los entrevistados, el parentesco y el paisanaje echaban luz sobre otros caminos para relacionarse entre los pares.²³

Quiero resaltar que, de acuerdo con su relato, lo que le permitió a Rodrigo cuestionar la norma no escrita de que los más grandes imponían su fuerza, fue que su complejión física no correspondía con su grado escolar porque era mayor.

Rodrigo. [...] además porque también me agarraba a los trompos por mis compañeritos, a los chiquitos, los querían golpear y no, “Oye, oye, Rodrigo, me querían pegar” [con tono de llanto], “Véngase conmigo”.

Aleida. Porque era más grande.

Rodrigo. Era más grande, más alto y me gustaba mucho el deporte [...].²⁴

En la defensa de sus condiscípulos, Rodrigo narró que criticaba el uso de la fuerza en las relaciones, pero al mismo tiempo mantenía su vigencia. En la situación en que se encontraban, la extraordinaria posición de Rodrigo (estar en primer grado y al mismo tiempo

²² Entrevista con Camilo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 17 noviembre 2016. Encuentro 1/4, 86 min. (Camilo, encuentro 1/4).

²³ Víctor relató cómo relata algo similar, pero en su paso por el internado-escuela primaria.

“[...] No había por llamarle las novatadas que existen en las universidades o en las secundarias, en las secundarias ya estaba bien estructurado todo, no [énfasis]. Pero sí había el acoso, el acoso del más grande que golpeaba al otro o que le quitaba sus canicas o que, simplemente lo intimidaba, eso definitivamente existía [énfasis]. Y yo siempre trataba de mantenerme al margen de todo aquello, no me gustaba, nunca me gustó eso, ni que me lo hicieran ni hacérselo, entonces yo trataba de evitarlo. Pero llegó ocasiones en que tuve que [pausa] pues no tuve que [pausa] pero estaba en medio de eso, entonces [pausa] recuerdo que una vez un muchacho... mira, era costumbre esto, que tú te encontrabas, tenías a uno o dos [pausa] niños o más jóvenes, más chicos que tú, que ibas caminando, te encontrabas en el pasillo y le pegabas a propósito, o le dabas un zape, como se dice. Eso era común, era muy común [énfasis]. Y yo no recuerdo que a mí me hacían eso [énfasis] [...] Pero un ejemplo de eso [énfasis] de lo que era la intimidación y el acoso era que una vez, estábamos jugando *ping pong*, jugábamos mucho [mi hermano menor] y yo, y [mi hermano] estaba jugando y no sé si ganó o perdió, el caso es que él tenía la... no sé si se llama raqueta [duda], pero la pieza con la que se golpea la pelota. Y llega uno [pausa] que era de esos abusivos y [mi hermano] era muy flaco, muy delgado, flaquillo, pero muy... yo siempre fui así como [robusto], no tanto, no tanto, pero ese cuerpo, y [mi hermano] era un estirado, larguillo así, y no era, todavía no era más alto que yo, entonces lo... no sólo se la arrancó, se la quitó, sino que lo empujó [énfasis] y al ver aquello, yo, de esas veces que el instinto [énfasis] te hace reaccionar. Recuerdo que... yo nunca pude [pausa] recordar la secuencia de eventos que sucedieron porque como que perdí la razón [pausa] lo único fue que al final yo lo tenía abajo y le estaba poniendo una chinga a ese muchacho. Y él le hacía eso a [mi hermano] y a mí también me hacía, yo creo, yo estoy seguro que me hacía, porque era más grande, pues. Entonces... ese es el tipo de situaciones que eran muy comunes. Sin embargo, la norma... eso es cuestiones desagradables, pero lo más común era que simplemente buscabas tu grupito [énfasis]. Tenías tu grupo de amigos y con esos andabas y todo estaba bien [énfasis]”. (Víctor, encuentro 2/6)

²⁴ Entrevista con Rodrigo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 17 noviembre 2016. Encuentro 1/4, 181 min. (Rodrigo, encuentro 1/4).

ser mayor y con mejor condición física), contribuía a resolver en sentido inesperado situaciones en las que era esperable que estuviera en desigualdad. El mismo Rodrigo relató que había más estudiantes que protegían a algunos de los pequeños, además de El Cherokee. Uno de esos compañeros fue Leonardo, quien –a decir de Rodrigo– siempre definió a los más pequeños en Aguilera.²⁵

Rodrigo acudió a estos recuerdos para explicarme por qué cree que, en 1973, cuando lo reclutaron para ser parte de la Liga Comunista 23 de Septiembre, uno de los posibles responsables fue Leonardo. Pero aquí quiero resaltar que, en su relato, Rodrigo presentó una idea que, vista a distancia, parece contradictoria: era necesario ser fuerte para cuestionar las relaciones de desigualdad internas que se imponen con el uso de la fuerza. Al mismo tiempo, en el conjunto de narraciones que he seleccionado aquí, identifiqué que Rodrigo estaba, así indiciariamente, creándose un mundo de relaciones menos verticales. Esto, cuestionar las relaciones de poder entre pares, forma parte de su narración de por qué la política de izquierda fue una parte fundamental de su vida.

En los planteles de Aguilera y Roque (donde estudiaron la mayoría de los entrevistados de esta investigación), las novatadas y la vigilancia sobre los individuos y los grupos que desafiaban tenían dos funciones que se alimentaban dialógicamente: por un lado, el sometimiento de la autonomía individual al colectivo que traía aparejada la producción de un sentimiento de solidaridad y colectividad entre estudiantes que tenían diversos orígenes sociales, incluso si compartían elementos de clase y herencias culturales. Por otro lado, las novatadas eran parte del sistema de (re)producción de la masculinidad heterosexual hegemónica. Mediante diversas prácticas, el ritual habilitaba que ingresaran a la comunidad aquellos novatos que aceptaban someterse al lugar asignado en el orden social-estudiantil establecido; paralelamente, esta sumisión reafirmaba las posiciones que ocupaban los otros. Cumplir con los mandatos de la novatada otorgaba un estatuto de semejante, pero este era ratificado en circunstancias específicas en que el colectivo esperaba que cada miembro siguiera ciertas pautas de acción y palabra, de acuerdo con su posición; o bien, era sancionado por rehusarse o cuestionar las pautas del colectivo.

Ahora bien, el ingreso al colectivo de normalistas rurales también podía habilitarse por las relaciones personales y las bases sociales de los novatos. Ser hermano o paisano de

²⁵ Rodrigo, encuentro 3/4.

un miembro (estudiante de grado superior), provenir de una región o una escuela primaria o secundaria con tradición en el normalismo rural pudieron ser razones suficientes para que un estudiante de nuevo ingreso fuera reconocido como parte del colectivo sin tener que pasar el ritual. Este fue el caso de Camilo, quien no fue novateado porque su hermano mayor era alumno de la escuela y esto lo exentaba de los excesos del ritual.

Algo similar sucedía en las normales rurales de mujeres, en donde las prácticas de sometimiento no eran comunes en las semanas de iniciación de los años sesenta y setenta, pero en las que igualmente cada alumna de nuevo ingreso debía franquear una semana de iniciación para ser considerada parte del grupo estudiantil. De las entrevistadas mujeres que cursaron una normal rural, solo Susana se refirió a la iniciación; la poca atención a este tema posiblemente es consecuencia de que no les implicó una forma de sometimiento relacionada con la afirmación de un sexo-género. Para las mujeres, integrarse al contingente estudiantil no requería demostrar una forma de feminidad, aunque su experiencia tuviera marcas de la diferencia de género como, por ejemplo, la vigilancia estrecha de su sexualidad y de sus salidas del terreno escolar.²⁶ Susana egresó de una secundaria general del sureste de Chihuahua en junio de 1977 y en septiembre ingresó a la normal rural de Saucillo. Ahí descubrió que sus compañeras eran diferentes entre sí pues, por ejemplo, quienes egresaron de la secundaria-internado de Galeana, Nuevo León, ya estaban constituidas como un grupo, y Saucillo parecía ser una extensión de su escuela previa. Esto se debía, supo después, a que Galeana había sido normal rural hasta agosto de 1969 y en 1977 tal lazo se mantenía vivo. Las novatas como Susana, por su parte, eran acogidas en los espacios y tiempos de la normal rural por las estudiantes de grados superiores durante la semana de iniciación. En suma, el

²⁶ En los años sesenta y setenta, los expedientes personales tienen archivados telegramas y cartas dirigidas a los padres y madres de las alumnas de Saucillo, en las que el/la directora de la escuela comunica las entradas y salidas con o sin permiso de cada estudiante. Véase el siguiente telegrama: "Su hija A.G.G. sale a vacaciones su casa (punto) Ruégole dar permiso autorizado usted (punto)". Telegrama dirigido a J.G., padre de alumna A.G.G., emitido por director de la escuela de Saucillo, Prof. Dagoberto Mares Esparza. Saucillo, Chih., 23 diciembre 1964. Expediente personal de A.G.G. AHNRS, Sección Administración Académica, Subsección Expedientes alumnas. Serie Expedientes personales. Caja 29. En los relatos de entrevista, asimismo, Flora se refirió a la tramitación de "permisos" con su padre para salir de la normal rural a actividades académicas; mientras que Camilo descartó que él debiera solicitar autorización a sus padres para transitar por múltiples normales rurales para asistir a eventos académicos-deportivos y políticos.

proceso de integración a Saucillo igualmente seguía derroteros diversos de acuerdo con las bases sociales –en este caso de escolarización– de las estudiantes.²⁷

Permítaseme volver a los entrevistados hombres, para quienes las novatadas marcaron la memoria y el cuerpo. En los encuentros que sostuvimos, Rodrigo recordó varios de los episodios de las primeras semanas en el plantel de Santa Teresa, Coahuila, en los que los estudiantes de grados superiores dejaron huella de su jerarquía en los cuerpos de los más chicos: les cortaron el pelo con vidrios, los golpearon y les impusieron tareas físicas extenuantes. Esto fue una causa de temor y molestia en los primeros meses también para Camilo y Víctor. Víctor, que había egresado de una primaria-internado, recuerda que la transición al internado de la normal rural de Roque, fue inicialmente “duro” porque los profesores y autoridades escolares no vigilaban todas las acciones de los alumnos:

Como estábamos mayores y la vigilancia no era como cuando éramos niños [en la primaria], entonces había más libertad. Entonces ahí las novatadas, ¡para empezar las pinches novatadas!, eso fue traumático para mí, esa pinche novatada, no solo que te cortaban el pelo, sino que al agarrarte, te pegaban o te ofendían, te insultaban y, ¿qué hacías? Eso fue lo primero. Y luego ya con tus propios compañeros eres más consciente del mundo que vives, ya creciste más, ya no tienes la autoridad [escolar] sobre ti, hay más libertad. Yo lo recuerdo como un periodo más duro. Más duro.²⁸

Estas relaciones de poder entre pares estuvieron acompañadas de formas de solidaridad entre quienes eran sometidos o con algún compañero que, aunque tenía elementos para estar en una capa superior de las jerarquías, se distanciaba de la conducta esperada en su trato a los más chicos.

El baile de graduación: también un evento político

El 26 de mayo de 1966, la Sociedad de Alumnos de la Normal Rural de Aguilera, Durango, envió una invitación a la Sociedad de Alumnas de Saucillo para que asistieran a la ceremonia de graduación de la generación saliente.²⁹ Me referiré con detenimiento a este documento,

²⁷ A pesar de que Flora no abordó directamente el proceso de integración al colectivo estudiantil, en nuestras conversaciones habló de prácticas semejantes; cuando ingresó a la Juventud Comunista, por ejemplo, sus compañeras estaban atentas a las necesidades y protección que ella –la más pequeña– requería.

²⁸ Entrevista con Víctor, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Guanajuato, 16 julio 2018. Encuentro 2/6, 123 min. (Víctor, encuentro 2/6).

²⁹ [Invitación de Sociedad de Alumnos de ENR Aguilera a Sociedad de Alumnas de ENR Saucillo para que asistieran a despedida a Generación “Rubén Jaramillo”]. ENR Aguilera, Dgo., 26 mayo 1966. Archivo Histórico Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” (AHNR-Saucillo), Fondo ENRRFM, Sección Administración Cultura y deportiva, Serie convocatorias e invitaciones a eventos culturales. Caja 118.

pues es una muestra clara de cómo muchos espacios y actividades se cruzaban en situaciones concretas. El inicio de la invitación, por extraordinaria, fija el tono con que debemos leer el texto: la Sociedad de alumnos de Aguilera enviaba “un fraternal y revolucionario saludo” a las estudiantes de Saucillo y les extendía una invitación, “con el fin de establecer las relaciones armoniosas que no unen”, a los festejos de la despedida de la Generación “Rubén Jaramillo”, el día 12 de junio de 1966. En seguida, piden especialmente la presencia del equipo de básquetbol para que así “cooperen con nosotros para un mejor lucimiento de nuestros festejos”. Cierran el documento con la advertencia de que no podrían contribuir monetariamente para su traslado y explicaban por qué: “Hacemos la aclaración de que respecto a los recursos económicos con que podamos auxiliarlas no nos es posible debido a la cooperación de esta sociedad en los movimientos campesinos ha sido constante”.

Hay varios aspectos de esta invitación sobre los que me detendré. Primero, en el inicio y cierre de la invitación, la Sociedad de Alumnos de la ENR Aguilera marcó la posición política de esta agrupación al enviar un “revolucionario saludo”, y se excusó de brindar apoyo económico a las invitadas por “la cooperación [...] en los movimientos campesinos”; al mismo tiempo, el nombramiento de la generación como “Rubén Jaramillo”, apunta a la selección de una memoria política disidente a finales de los sesenta. Puesto en el contexto del corpus de invitaciones que se conservan en los archivos históricos de Aguilera y Saucillo, esta apertura y cierre son extraordinarias.

Por el momento no discutiré el contenido de esa “posición política” (aunque ya la he calificado como “disidente”), sino que me detendré en el hecho de que los estudiantes consideraran apropiado mostrarla en la invitación a una de las actividades estudiantiles más relevantes de las normales rurales.³⁰ Mientras que en las entrevistas realizadas entre 2016-2019 los entrevistados distinguieron las actividades políticas de las no políticas, como las graduaciones, este documento de archivo muestra que a veces, el pasado fue más intrincado de cómo se presentó en un relato fundado en la memoria.

En segundo lugar, quiero señalar que la ceremonia de graduación a la que invitó la Sociedad de Alumnos de Aguilera, contemplaba la realización de unos juegos de básquetbol que ayudarían al “lucimiento” del evento. El egreso de los estudiantes de Aguilera de 1966

³⁰ La graduación era un evento de capital importancia; la cercanía a la fecha de fin de cursos podía debilitar un emplazamiento a paro o huelga, pues había estudiantes que procuraban no poner en riesgo la fecha de graduación a costa de un movimiento estudiantil.

reproducía una de las tradiciones más documentadas en los archivos históricos de las normales rurales: la ejecución de torneos deportivos en la mayoría de los festivales y conmemoraciones que organizaban las escuelas.³¹

A pesar de que no era extraño que los estudiantes de las normales rurales expresaran una filiación política a través del nombre de la generación o la elección de padrinos de generación, la invitación de la Sociedad de Alumnos de Aguilera de mayo de 1966, es un indicio de que la expresión de una posición política no era algo restringido a espacios estrictamente políticos, sino que era parte de la experiencia común en las normales rurales.³²

³¹ "Invitación [dirigida a ENR Salaices para que personal y alumnado asistieran a festival de Aniversario de la escuela. Invitan especialmente a equipo de básquetbol]". Ricardo Flores Magón, Chih., 21 febrero 1961. AHNR-Saucillo, Fondo ENRRFM, Sección Administración Cultura y deportiva, Serie convocatorias e invitaciones a eventos culturales. Años 1961-1964. Caja 118. "Invitación [para la normal rural de Aguilera. La normal rural de Santa Teresa, Coah., festejaría 25 años de fundación de la escuela. Realizarían Jornada Cultural y Deportiva, por lo que piden que asista una delegación con un equipo de básquetbol y otro de fútbol]", Santa Teresa, Coah., 14 mayo 1963. Archivo Histórico de la Normal Rural J. Guadalupe Aguilera (AHNR-Aguilera). 1963. Carpeta "Exp. 256. Festivales". "Invitación [emitida por normal rural de Cañada Honda, Ags., que festejaría su fundación. Habría competencias deportivas de básquetbol y natación, bailables, poesía, dramatización y muestra de danza de las alumnas de Cañada Honda; participaría la escuela primaria anexa con bailable, coro y poesía]. Cañada Honda, Ags., ca. 1963. AHNR-Aguilera. 1963. Carpeta "Exp. 256. Festivales". "Invitación" [para el equipo de básquetbol de normal rural de Aguilera para que asistieran a dos partidos locales en el municipio de Nuevo Ideal]. Nuevo Ideal, Dgo., 3 enero 1964. (AHNR-Aguilera). 1964. Carpeta Educación física. Exp. 911. "Se hace atenta invitación" [normal rural de Saucillo invita a personal docente y sociedad de alumnos de Aguilera para que asistan a la conmemoración de natalicio de B. Juárez; se realizaría un "campeonato relámpago de básquetbol y desfile deportivo"]. Saucillo, Chih., 9 marzo 1964. AHNR-Aguilera. 1964. Carpeta Festivales Exp. 356. "Invitación" [normal rural de Saucillo invita a normal rural de Aguilera para que asistan al homenaje a la Delegación Deportiva que participó en Jornadas nacionales; habría baile]. Saucillo, Chih., 9 diciembre 1964. AHNR-Aguilera. 1964-1965. Carpeta Festivales Exp. 356. "Invitación" [emitida por el Comité de Acción Social de Saucillo, dirigida a equipo de básquetbol de ENR de Salaices para que asistieran a aniversario de la escuela, también piden que Salaices participe con un número de poesía y uno cómico y que asista el trío "Los Románticos"]. Saucillo, Chih., 19 marzo 1968. AHNR-Saucillo, Fondo ENRRFM, Sección Administración Cultura y deportiva, Serie convocatorias e invitaciones a eventos culturales. Caja 118. "Proyecto de festividades que presenta el Comité de Acción Social para conmemorar el Aniversario de la Escuela Normal Rural 'Ricardo Flores Magón'" [entre las actividades que planeaban estaba un torneo de básquetbol con la asistencia de Tenería, Aguilera, Atequiza y un equipo local; encuentro de voleibol, programa literario, danza, poesía coral, estudiantina y un baile estudiantil amenizado por grupo de Tenería]. Saucillo, Chih., ca. marzo 1973. AHNR-Saucillo, Fondo ENRRFM, Sección Administración Cultura y deportiva, Serie convocatorias e invitaciones a eventos culturales. Caja 118. "Invitación a XXXVIII Aniversario de la Escuela Normal Rural 'Miguel Hidalgo', en Atequiza, Jalisco" [habría torneos deportivos de voleibol, básquetbol, fútbol, atletismo, ajedrez, y un programa Socio Cultural y Acto Literario Musical]. Atequiza, Jalisco, ca. marzo 1973. AHNR-Saucillo, Fondo ENRRFM, Sección Administración Cultura y deportiva, Serie convocatorias e invitaciones a eventos culturales. Caja 118.

³² Tal como hicieron las estudiantes de Saucillo en 1965, cuando eligieron como padrino al Diputado Jacinto López, dirigente del movimiento campesino. Jacinto López era en junio de 1965 un reconocido dirigente de la lucha por el reparto agrario y contra los latifundios en el norte de México. [Invitación a clausura de cursos y graduación de Generación "7 de Noviembre" de ENR Saucillo]. Saucillo, Chih., Junio 1965. AHNR-Aguilera. Exp. 356 Festivales. En Chihuahua, en 1962-65, Jacinto López está relacionado con el movimiento campesino del noroeste y centro del estado que efectuó caravanas y tomas de tierra (García Aguirre, 2015).

La vida en espacios y tiempos no destinados a la organización estudiantil o la movilización, fueron temas sobre los que indagué como investigadora, apoyada en la hipótesis de que la decisión de participar en política tiene raíces sociales y subjetivas, y consecuentemente no es espontánea ni aislada. Aunque con algunos entrevistados fue difícil abrir el panorama de lo que hacían como normalistas rurales además de defender sus escuelas y solidarizarse con movimientos sociales, en general, todos accedieron a hablar de otras actividades en la normal. El relato de estas actividades fue selectivo y se concentró en actividades artísticas, deportivas, académicas y de recreación. Pocas veces los entrevistados relacionan estas otras actividades y espacios con la política estudiantil, pero los documentos de archivo (como la invitación) permiten hacer algunos cruces. Más allá de las conexiones directas, lo que sí hicieron los entrevistados cuando hablaron de otras actividades es dar cuenta de una percepción del mundo y perspectiva de acción, es decir, de los espacios y relaciones que sostenían durante estas actividades y horizontes de expectativa dis- o concordantes con su experiencia.

Si bien es cierto que cuando los entrevistados rememoran experiencias en la normal reconstruyen una parte del mundo social en el que se desarrollaban y tenían sentido, también sucede que, en el relato de algunas actividades, queda desplazada de su memoria una parte del significado social de la experiencia. Por ejemplo, mientras que Lorenzo se refiere al mismo tiempo a la declamación de poesía y a las situaciones en las que esta experiencia tuvo lugar, Camilo se refiere tangencialmente a su participación en el equipo de básquetbol y no describe los espacios sociales y los tiempos en que era basquetbolista. La diferencia estriba en que Lorenzo nos da elementos para comprender qué significaba socialmente ser declamador, mientras que para entender qué es ser basquetbolista es preciso reconstruir por otros medios el mundo lo social de esta experiencia. Cuando reconstruí el sentido social del básquetbol –o de los deportes en general– descubrí que esta era una de las actividades más importantes de las normales rurales hacia adentro y para relacionarse con el exterior.

Los dos, Camilo y Lorenzo, desempeñaban actividades con prestigio en el medio social de las normales rurales (que abarca la escuela, los pueblos aledaños, el sistema educativo público general); los dos desempeñaban actividades que contribuían a una posición favorable en su mundo estudiantil. La diferencia estriba en que, para Camilo, esa forma de reconocimiento obtenida con el básquetbol no es seleccionada para narrarse a detalle; en

cambio, para Lorenzo, el reconocimiento dado por la declamación tiene que ser explicitado con la reconstrucción del mundo social en el que cobraba sentido.

Así pues, mientras que las propias entrevistas aportan elementos para comprender el sentido social situado de cada práctica, también tuve que acudir a la documentación de la época para reconstruir qué quiere decir un individuo cuando dice “declamador”, “deportista”, “músico” o “dirigente estudiantil”.

La normal rural: un espacio de múltiples y desafiantes relaciones entre pares para formar profesores de educación primaria

En este apartado, me referiré brevemente a la estructura general del internado-normal rural y las múltiples formas de relacionarse entre estudiantes y con profesores que una institución de este tipo habilitó a lo largo del tiempo. A finales de los años sesenta, como he dicho al inicio de este capítulo, las actividades académicas, prácticas docentes, deportivas, culturales y de recreación multiplicaban las relaciones entre compañeros y las fortalecían; al mismo tiempo, la vida cotidiana del internado incentivaba una convivencia intensiva y la afirmación de la noción de “derechos” de los estudiantes (al deporte, a la educación, a la cultura, a la participación en el gobierno escolar). Todo esto contribuyó a la (re)producción de identidades colectivas, a reconocerse sujetos con derechos, a sentimientos de solidaridad y de pertenencia y compromiso con el colectivo en diferentes niveles. Identidades y sentimientos fortalecían dialógicamente las acciones colectivas dirigidas a la defensa y mejora de los planteles y el sistema de normales como una “opción de vida” (Civera, 2008) para jóvenes de clases sociales populares y de poblaciones rurales.

Asimismo, estas identidades y sentimientos, también alimentaban el concepto de “maestro”, circulante en todos los espacios de la normal rural y fundamento de la institución. En otras palabras, ser “maestro” invocaba experiencia en organizar, dirigir o ser partícipe en trabajos colectivos de diferente envergadura; implicaba capacidad para desempeñarse en materias diversas para contribuir a la transformación y mejora holística de las comunidades en donde eran asignados, además de las tareas de enseñanza; implicaba tener una posición de ejemplo de disciplina, higiene, orden y trabajo constante ante las comunidades.

Abordaré diferentes aspectos de las normales rurales que organizan la vida cotidiana y fundamentan el concepto de “maestro”: en primer lugar, la disciplina y la multiplicación

exhaustiva de los espacios-tiempos-actividades, ambos aspectos son evocados por las y los entrevistados como elementos que nutren la identidad colectiva y los lazos entre pares. En seguida, me detendré en el internado como un lugar que habilitó el reconocimiento de sí mismos como colectivo, más allá de las múltiples diferencias que los atravesaban. En seguida, en dos subapartados diferentes, mostraré que algunas actividades –como la música y el deporte– despejaban el terreno para erigir trayectorias de reconocimiento público dentro y más allá de los confines del plantel de origen.

La disciplina multiplica las actividades dentro del internado.

Cada plantel del sistema de normales rurales tenía un internado que organizaba la vida cotidiana y las labores escolares. Los relatos en donde los entrevistados introdujeron su educación normal, incluyen referencias a la “disciplina” que organizaba la vida interna. La noción de disciplina es explicitada comúnmente a través de recuentos generales del horario de actividades, el sistema de puntos que cuantificaba la “disciplina” y en relatos de la diversidad de agrupaciones y trabajos a los que tenían acceso y en los que efectivamente se involucraron. En esta tesitura, Miguel narró que un compañero fue expulsado de la normal rural porque siempre faltaba a la primera clase. Con este contra ejemplo, este entrevistado resaltó su propia “disciplina” e indicó que la vigilancia pendía sobre y entre los estudiantes:

Uno de ellos se nos quedó a medio camino porque no se levantaba... todos los días faltaba a la primer clase. La primer clase era a las seis de la mañana [...] lo real es que perdió su beca por inasistencias a clase. ¡No se levantaba! Y yo algunas veces que hablé con él, me decía que no podía levantarse, un día me dijo que si yo podía explicarle al doctor, a un doctor, lo que le ocurría, que porque él no sabía cómo decirle, que él sí quería ir a clase pero no podía, que él sentía que era una enfermedad, le dije “sí, nomás que esa enfermedad tiene un nombre: flojera”.³³

En este breve relato, Miguel habló de la cotidianidad de la escuela y la disciplina homogeneizadora que ordenaba las obligaciones estudiantiles. Todavía más importante, el relato es un indicio de que prepararse para asistir a clases a las seis de la mañana y, a partir de esa hora, ocuparse durante todo el día fueron prácticas que contribuyeron a darse sentido a sí mismo en ese espacio (y desde el presente) como disciplinado, en oposición a “flojo” y, por lo tanto, facultado para cursar los estudios para profesor. En una tesitura semejante, en

³³ Entrevista con Miguel, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 16 mayo 2017. Encuentro 2/3, 101 min. (Miguel, encuentro 2/3).

nuestro único encuentro, Simón describió con mayor amplitud el sistema de puntos y la “estricta” disciplina de la normal rural:

Aleida. ¿Cómo era el ambiente en la Normal?

Simón. Muy estricto. En ese tiempo era bastante estricto. Había una disciplina muy, muy cerrada, al grado de que contabilizaban en puntos el comportamiento, lo cual es una aberración, pero finalmente así estaba. Cada acto de indisciplina era penalizado con la pérdida de puntos. Cuando el alumno llegaba a la mitad de una puntuación que nos daban al inicio del año, perdía el derecho a su beca. La beca representaba todo, estar ahí, comer, vestirse, todo, todo. Entonces, quien perdía 50 puntos, se iba. Y era tristísimo ver... yo vi un compañero de [X lugar] que me apenó mucho cuando... él no se quería ir, materialmente, pero tenía un comportamiento que, en ese esquema de los puntos, ¡no encajaba! Y perdía de cien, perdía ochenta, entonces se tuvo que ir. ¡Era muy difícil! Aparte era un real internado, no salíamos durante toda la semana y el fin de semana, algunos salían a su casa, si estaba cerca, y regresaban el domingo por la tarde, tenían que pasar lista alrededor de las nueve de la noche del domingo. Por lo tanto, era ir el sábado en la mañana a su casa y regresar el domingo antes de las nueve de la noche, hasta el lunes a las cinco y cuarto de la mañana iniciaban las labores. Era bastante duro, cinco y cuarto, cinco y media, seis de la mañana empezaban las clases. A las ocho, desayuno, a las nueve y media o diez de la mañana, regresar a clase, la comida, a clase y una hora de estudio alrededor de las ocho o nueve de la noche...

Aleida. Todo el día.

Simón. Todo el día, materialmente, entonces los ratitos que nos quedaban libres, hacíamos deportes. El fin de semana que no salíamos, los que nos quedábamos ahí, deporte, deporte, deporte y deporte, y leer, estudiar mucho porque sí era... los maestros eran bastante, bastante incisivos en que su materia fuera la primera y sirvió mucho [...]³⁴ Regresando al tema, la formación se dio en ese sentido, ya para mí es mucho más fácil en ese momento y derivado de un ambiente de disciplina... hoy lo tomamos así, que era disciplina... hoy hasta me llena de orgullo decir “yo me levantaba a las cinco quince de la mañana” y con una banda de guerra nos despertaba y pasábamos a patio y tomábamos lista y a clases a las siete [sic] de la mañana.

Aleida. Pero en ese momento, ¿cómo se sentía...?

Simón. Sí era represión [...] Lo sentíamos como algo terrible. Hoy, con el tiempo, ya ve uno que es algo de la formación, que era quizá hasta algo necesario, yo me acostumbré a levantarme tan temprano que hoy yo no puedo estar... a las seis, seis y media a hacer algo, lo que puedo, y ya mi día, mi reloj biológico ya está ahí...³⁵

Y más adelante, en el mismo encuentro, Simón volvió a introducir el tema de la disciplina, describió con ejemplos cómo funcionaba el sistema de puntos y, nuevamente, argumentó que el ritmo de trabajo constante y la vigilancia cercana y sancionadora de sus actos fue

³⁴ En el encuentro, la conversación se dirigió momentáneamente a las memorias de Simón de un profesor de español a quién le debe “el tesón” para redactar y hablar en público. Después, él mismo regresa al tema de la disciplina.

³⁵ Entrevista con Simón, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 15 mayo 2017. Encuentro único. 148 min. (Simón, encuentro único).

clave para su formación. Como ya había hecho en el fragmento anterior, continuó el relato en primera persona del plural (“los ratitos que *nos* quedaban libres”, “*nos* despertaba”, “lo *sentíamos*”); con esta estrategia narrativa, indiciariamente señaló que durante sus años de formación docente, circulaba un sentido de “nosotros” que contribuía a (re)producir una cultura propia a los normalistas rurales que los identifica hasta el presente y en la que tienen un lugar destacado la experimentación (y el recuerdo de la experimentación) de formas disciplinarias como horarios delimitados para cada actividad, saturación de actividades durante el día y sistema de puntos:

Simón. [...] descontando el tiempo, nosotros lo vemos como algo que marcó nuestra personalidad, nuestra forma de ser y queda ahí una enseñanza de vida, de toda la vida... renegábamos en aquél momento porque empezábamos a tener novia, no podíamos ir a ver a la novia porque estábamos ahí metidos [risas], es una cosa que uno dice... pero ahora decimos, “Híjole, si no hubiéramos tenido esa dinámica de vida, quién sabe si fuéramos más irresponsables, tal vez”.

Aleida. Tal vez.

Simón. No sabemos.

Aleida. ¿Nunca protestaron contra esa disciplina en la Normal?

Simón. No, fíjese que no. Protestábamos contra la falta de alimentos, contra maestros de mal perfil, maestros... malos maestros, diría yo, uno que otro que había, contra los directores autoritarios sí, seguido. Pero sobre la disciplina, extrañamente no, porque decíamos, “Bueno, yo creo que está bien”. Deporte, estudio, comida... había quien era muy osado y sí salía en fin de semana, ya nomás llegaba el sábado, once de la mañana del sábado, “Ya pueden salir”, se iban a su casa, regresaban el domingo por ahí ocho de la noche, ocho de la tarde y ya, toda la semana ahí. Y los que no podíamos salir por alguna razón [inaudible] que estaba yo lejos, pero no era tanto, ahí nos quedábamos, haga de cuenta que sentíamos el espacio tan grande para tanto... ora sí para nosotros... los alumnos quedaríamos la mitad [el fin de semana], el comedor para nosotros, las canchas para nosotros, luego el espacio... sentíamos un alivio y la pasaba uno bien, fíjese. Y ya las vacaciones estaban mucho más demandadas por nosotros. Pero sí, ahorita por su pregunta, nunca compartimos el asunto de la disciplina, como que en el fondo sí decíamos, “Sí está bien”. Nos obligaban a traer el pelo cortito, cada semana a la peluquería, y la corbata, una camisola con una corbata, todos fajados, el cinto, los zapatos lustrados, obviamente que fumar yo me acuerdo que constituía perder creo 8 puntos de los 100 que nos daban.

Aleida. O sea, sólo con que lo cacharan fumando, 8 puntos.

Simón. Y descontados de los 100. Llegando a cincuenta [trueno los dedos en gesto de que lo expulsaban].

Aleida. Para afuera.

Simón. Y hubo quien los perdió y los fumaban y todo, así se fueron... se fueron... en ese periodo yo me imagino que se fueron como unos cinco compañeros de grupo o cuatro— Y sí, sentía uno así como una pérdida, a nivel de adolescente uno se identifica tanto con sus amigos que sí lo... percibe la pérdida...

Aleida. Además, viviendo con ellos.

Simón. Al lado... cuando llegamos a la normal [inaudible] dormitorio [inaudible], una cama aquí, metro, metro y medio y otra cama y otra cama y otra cama. Ahí todos. En las noches, lo que platicaba aquél se oía acá [risas]. Al segundo año ya el gobierno construye dormitorios para cuatro personas, ya cuatro personas ahí platicaban sus cosas [inaudible] más modernos indudablemente y así. Hoy me dicen que está mucho más, mucho más completa la asistencia, pero no sabría cómo anda la situación académica o política.

Es importante destacar, como considero que hace el relato de Simón, que dentro de la normal rural, los estudiantes vivían un proceso de identificación colectiva mediante la vivencia de estructuras institucionales y situaciones semejantes; sin embargo, esto está lejos de suponer que todos tuvieron la misma experiencia de las normas y las expectativas institucionales que regían la vida cotidiana. Había compañeros que, a contracorriente de lo esperado, estaban dispuestos a perder ocho puntos con tal de sostener una práctica sancionada por el reglamento. No obstante, la “disciplina” ha ordenado los relatos de normalistas rurales de muy diferentes generaciones, especialmente las narrativas de los hombres.

De acuerdo con la investigación de Civera (2008), el sistema de puntos fue creado por el director del plantel de Tamatán, Tamaulipas, y aprobado por la Secretaría de Educación Pública poco después, en febrero de 1934 (2008: 212).³⁶ Este sistema fue una de las estrategias ideadas para organizar el Gobierno Escolar y uno de los elementos del autogobierno estudiantil que muy pronto se expandió a otros planteles: Aguilera en 1935, Galeana entre 1937 y 1938, y Tenería en 1941, en todos estos trabajó José Santos Valdés como profesor o director, luego de haber trabajado en Tamatán durante la implementación del reglamento con auscultación de la disciplina por puntos. A lo largo de los años cuarenta, este sistema fue implementado en otros planteles y para los años cincuenta era parte del reglamento general de normales rurales.

Esta administración de la disciplina estudiantil que se mantuvo a lo largo de las décadas consistía de lo siguiente: al inicio de cada año escolar, cada estudiante recibía cien puntos, de los cuales debía conservar al menos 51 para permanecer en el plantel; los

³⁶ En las *Obras completas* de José Santos Valdés (profesor que ocupó diversos cargos frente a normales rurales desde que estas eran Regionales Campesinas), en 1940 fue girada una Circular a todas las escuelas regionales campesinas (antecedente de las hoy normales rurales) para que adoptaran el “Código Disciplinario que rigió la vida de Tamatán en los años 1933-34 y, modificado, la de Galeana desde septiembre de 1937 hasta la fecha. Además, con buenos resultados en las de Ayotzinapa y Comitanillo” (Valdés, 2005: s.p.) En este mismo libro, Santos Valdés incluyó el Código disciplinario vigente en 1942.

estudiantes perdían determinado número de puntos cuando cometían alguna falta señalada por el reglamento, y no podían ganar puntos de regreso. José Santos Valdés, rememoró décadas después que esta valoración numérica de las faltas tenía el objetivo de delegar en los estudiantes la medición de su propia disciplina:

Vimos todos, cómo al sentirse libres los alumnos, porque los ingenieros ya no peleaban con ellos, ni los regañaban ni maltrataban, sino que simplemente los respetaban y les decían 'perdiste tantos puntos' y en el momento en que se acataba la dotación de puntos eran expulsados de la escuela (Santos Valdés, citado en Civera, 2008: 211).

Este objetivo del sistema de puntos, explícito en el planteamiento de Santos Valdés, fue percibido por Víctor en los meses que siguieron a su llegada al plantel de Roque, Guanajuato. Durante uno de nuestros encuentros, este entrevistado recordó que el internado de primaria y el de normal rural tenían diferencias sustantivas, una de ellas era que en este último la vigilancia de los profesores y las autoridades sobre los estudiantes era más relajada en comparación con la primaria. Es decir que desde el primer año de secundaria, cada estudiante tuvo mayor autonomía para guiar sus estudios y sus intereses. Pero asimismo, Víctor tuvo mayor responsabilidad individual por sus decisiones. En otras palabras, a finales de los años sesenta, el sistema de puntos abrió un espacio para que los jóvenes administraran su conducta, toda vez que muchas actividades consideradas como faltas en el reglamento, eran prácticas comunes para chicos de su edad y, además, se realizaban colectivamente.

Víctor. [El internado de la normal rural] fue más duro [énfasis] fue bueno [énfasis] pero ya más duro porque tienes que pensar... tiene, tenemos que recordar la edad [énfasis] que teníamos, entonces eran... [...] Trece años, catorce años, imagínate la edad [énfasis]. Entonces, era duro [énfasis]. [Era] similar [a la primaria], pero como estábamos mayores y la vigilancia no es como era cuando éramos niños, entonces había más libertad [énfasis] [...] Ya con tus propios compañeros eres más consciente del mundo que vives, entonces ya creciste más [énfasis] ya no tienes la autoridad [...] sobre ti, entonces hay más libertad y está más... yo recuerdo como un periodo más duro [énfasis] Más duro. Más duro, pero [pausa] yo soy bueno para sobrevivir a situaciones duras y [pausa] no fue problema para mí.

Aleida. Más duro por las relaciones con tus... ¿con los más grandes?

Víctor. ¡Todo! [...]. Todo, ¡todo!. Eso.

Aleida. ¿Qué más?

Víctor. La escuela en sí. La escuela, porque ahora las responsabilidades eran tuyas [énfasis] Allá en la primaria, te decían cómo y ahora tú tenías que tomar decisiones [énfasis]. Entonces, si no estudiaba, si me descuidaba un poco porque estaba como sabiendo que, por ejemplo, andar en Celaya era más interesante que estar estudiando, pues empecé a [pausa] a descuidar un poquito, un poquito [énfasis], no mucho. Los deportes más competitivos... como me gustaban los deportes, era muy, era muy, muy

duro [énfasis] aquello, porque a mí me gustaban mucho, hasta que [inaudible] Y jugabas tú, por ejemplo, cuando estabas en primero de secundaria con los de tercero o en ocasiones terminabas jugando ya con alguien de la normal, imagínate la chingas que te ponían [énfasis].

Camilo, por su parte, dedica poco espacio en sus narraciones al sistema disciplinario del plantel de Aguilera en donde estudió los seis años de normal rural entre 1963 y 1969. No obstante, sus breves referencias, alimentadas con la información del expediente escolar a su nombre que localicé en el Archivo Histórico de la Normal Rural de Aguilera, me dan elementos para perfilar que las diferentes experiencias de la disciplina alimentaron la continua construcción de las subjetividades de los entrevistados.

En nuestro primer encuentro, Camilo hizo un recuento veloz de diferentes elementos de la vida en la normal rural que lo formaron, mismo que he citado anteriormente. Como dije entonces, el objetivo de este relato era llegar a la actividad política, misma que considera nodal en su vida, pero visto en relación con los relatos de otros entrevistados, también es un indicio de que la experiencia de las normativas disciplinarias constituía la identidad colectiva de los normalistas rurales: “El hecho de levantarse a las cinco y media, seis de la mañana a los estudios, el seguir un reglamento de cómo nos fue formando”.³⁷

En el segundo encuentro, mientras conversábamos sobre su desempeño escolar mediante categorías que impuse en la entrevista (como “buen estudiante”), Camilo profundizó en su experiencia de las normas disciplinarias. En esta ocasión, se autclasificó entre los estudiantes “desastrosos”.

Aleida. Profe, ¿usted era buen estudiante en la primaria? Un poco me lo dijo, pero quiero preguntarle.

Camilo. [Tarda en contestar] Sí. En los... [pausa] yo tuve buenas calificaciones, le digo, el sexto año fui el mejor alumno en la escuela, de sexto, y participé, fui alumno bien. Ya en profesional, también, yo digo que dentro de los alumnos... El otro día nos reunimos nuestra generación y un compañero nos llevó las calificaciones de cuando salimos... los promedios... y sí estoy entre el primero y el segundo lugar, por ahí andamos, con otro. Me gustó bastante el estudio.

Aleida. ¿Usted sabía que era bueno para [el estudio], en aquél entonces?

Camilo. No tanto así. Yo admiraba a otros. Por ejemplo, al compañero Luisantonio,³⁸ que le decíamos el niño inteligente, el niño bueno, etcétera. Pero ya nos pusimos a ver las calificaciones de todo el año y saqué mejor promedio que él.

³⁷ Camilo, encuentro 1/4.

³⁸ Luisantonio fue estudiante de la generación de Camilo en la Normal Rural de Aguilera. En el año de 1973, Luisantonio era militante de la Liga Comunista 23 de Septiembre, organización a la que ingresó a través de la incorporación a esta del grupo Los Macías. En alguna reunión de la Liga, Camilo y él volvieron a encontrarse. Como he dicho antes, para Camilo fue sorpresivo descubrir que Luisantonio militaba en la Liga, toda vez que

Aleida. ¿En aquél entonces no sabía [que había obtenido mejor promedio que Luisantonio]?

Camilo. No, ya hasta el final sabe uno cómo sale con sus promedios. Pero él era muy dedicado... y había otros que eran muy dedicados. Yo, a lo mejor yo no era tan dedicado así, pero sacaba buenas calificaciones. Yo, por ejemplo, yo me agarraba los apuntes y los leía y presentaba y bien... Yo era, como dicen, más desastroso, más... No era niño muy bueno.

Aleida. Desastroso, ¿porque estaba metido en política o por qué?

Camilo. Sí, era... andaba para arriba y para abajo. Lo de la política una parte, y lo otro, ya ve que dentro de las escuelas hay unos a los que les gusta hacer más relajo...

Aleida. A usted le gustaba hacer más relajo.

Camilo. Sí. Me gustaba hacer relajo [risas].³⁹

El fragmento de expediente escolar de Camilo que encontré, en conjunto con otros más que pude consultar, contribuye a pincelar lo como un joven estudiante que desacató las normas disciplinarias; no obstante, si seguimos su relato, estas mismas contribuyeron a su subjetivación y el tejido de relaciones horizontales y de diferenciación con otros pares. A lo largo del 5º grado de profesional (1967-1968), en una cartilla le fueron asentados nueve reportes por cuatro tipos de faltas que, en total, lo hicieron perder 23 puntos: ocho puntos por cuatro reportes por “falta de bandera” o “falta a honores”; seis puntos por dos reportes por “falta a aseo”; cinco puntos, por “falta de respeto a maestro”, y cuatro puntos por dos “desorden en clase”.⁴⁰ De acuerdo con la “Relación de alumnos reportados durante la guardia comprendida en la semana del 18 al 24 de marzo de 1968”, al menos uno de los reportes por “desorden en clase”, tuvo lugar el día 18 del mes y año citados, y en él se incluyeron al menos ocho compañeros más con la causa: “por desorden a la hora de clase de dibujo”.⁴¹ Esto sugiere que, así como relató Camilo, “el relajo” fue una experiencia compartida que, a su vez, estuvo contrapuesta con la experiencia de aquellos estudiantes como Luisantonio, quienes tenían escasos o ningún reporte por indisciplina.⁴² La buena conducta de estudiantes como Luisantonio fue registrada en múltiples oficios, de los cuales citaré únicamente dos. Primero, en el oficio dirigido a su nombre, firmado por el director del plantel de Aguilera, en donde le comunicaba que había sido seleccionado para recibir la medalla Valentín Gómez

durante los seis años de normal rural, este aparecía a los ojos de Camilo como un estudiante disciplinado, enteramente dedicado al estudio.

³⁹ Camilo, encuentro 2/4.

⁴⁰ Carpeta titulada “111. [nombre propio de Camilo, empezando por apellidos]”. Año 1964. Archivo Histórico de la Normal Rural J. Guadalupe Aguilera (AHNRA).

⁴¹ Carpeta titulada “Comité de Honor y Justicia. Exp. 211”. [Año 1967-1968]. AHNRA.

⁴² En los reportes enlistados en la carpeta “Comité de Honor y Justicia. Exp. 211” no fue registrado ni una sola vez el nombre de Luisantonio.

Farías en diciembre de 1967, entregada año tras año al alumno más destacado de cada plantel en las Jornadas Cívicas, Culturales y Deportivas nacionales. La selección había sido resultado de la revisión de antecedentes de “escolaridad y conducta” de los estudiantes del plantel, donde se encontró que “el índice más elevado le corresponde a usted”. Para concluir, el director señaló: “Al comunicarle lo anterior se le exhorta a que continúe en esa ruta de superación que en el presente lo hizo merecedor de la distinción señalada”.⁴³ Segundo, la conducta de Luisantonio, apegada a las normas disciplinarias, fue registrada en la “Relación de alumnos que, con toda responsabilidad de su condición de estudiantes internos, se presentaron a reanudar labores el día 15 [de abril de 1968]”. El quinto grado de normal (o 2° de profesional, de acuerdo con el plan de estudios vigente) tenía una población estudiantil cercana a los 51 estudiantes; después de las vacaciones de primavera, solo seis jóvenes (entre quienes estaba Luisantonio), llegaron al internado el primer día de clases; de acuerdo con la Relación: “Si la mayoría fueran así, la escuela se hubiera puesto en marcha de inmediato”.⁴⁴

Ser “desastroso” formó parte del proceso de identificación de Camilo. En una escuela como la normal rural, este entrevistado aprendió a distinguir a sus semejantes de acuerdo con la experiencia concreta de las normas disciplinarias, y apartarse subjetivamente de otros estudiantes por esta misma razón. Simultáneamente, aprendió a mirarse a sí mismo desde un ángulo específico: como le gustaba echar relajo, su desempeño académico –aunque semejante al de Luisantonio– en el pasado era *otro*. Y, sin embargo, en conjunto, tanto los niños buenos como los desastrosos, compartieron la experiencia de estos marcos disciplinarios y esto los hizo pertenecer al mismo grupo. Hablar de levantarse temprano, tomar clases a lo largo del día, participar en actividades diversas, practicar deporte, vigilar su comportamiento de acuerdo con las normas establecidas (incluso para desobedecerlas), es hablar de ser normalista rural, de ser joven en una normal rural.

La disciplina comprendía normas a seguir en las relaciones entre pares, con los profesores y autoridades en diferentes espacios, y en el comportamiento individual, así como el cumplimiento de tareas para el bien común y de horarios estrictos para el desarrollo de las clases y cada una de las actividades dentro del plantel. Todos estos elementos ordenaban,

⁴³ Carpeta titulada “Alumnos Exp. 210”. Año 1967-1968. AHNRA.

⁴⁴ Carpeta titulada “Comité de Honor y Justicia. Exp. 211”. [Año 1967-1968]. AHNRA. Determino el número de estudiantes de 5° de normal en el año escolar 1967-1968 de acuerdo con la lista de distribución de estudiantes en las mesas de comedor contenida en la Carpeta titulada “Alumnos. Exp. 211”. Año 1968-1969. AHNRA.

incluso mediante el desacato, la vida cotidiana en las normales rurales. No obstante, sería un error suponer que los marcos disciplinarios fueron idénticos a lo largo de las décadas; los testimonios de Víctor, Rafael y Gabino –entrevistados que transitaron la reforma al sistema de normales rurales de 1969– y la reflexividad sobre este punto en el relato de Simón, me permiten identificar transformaciones en la experimentación de la disciplina y el cruce de esta con la represión. Este será tema del capítulo siguiente.

Desde su creación y a lo largo de sus cambios institucionales, la disciplina escolar fue un tema de disertaciones y debates en las normales rurales, en buena medida porque el asunto era parte de las discusiones en torno a la escuela moderna posrevolucionaria. Por otro lado, toda vez que la formación de maestros rurales fue planteada mediante un sistema de internados mixto hasta 1943, la regulación de la conducta y las relaciones entre pares y con los profesores y directivos fue nodal en los planteamientos pedagógicos y políticos que circularon en el normalismo rural. Al mismo tiempo, para algunos hacedores de política educativa en normales rurales –como Rafael Ramírez, Moisés Sáenz e Ignacio Ramírez en los años veinte, y José Santos Valdés e Isidro Burgos en los treinta– la definición de disciplina estaba aparejada con nociones de libertad, respeto, responsabilidad y democracia. Alicia Civera (2008) ha señalado que, entre uno y otro plantel y a través del movimiento diacrónico de políticas educativas generales, el grado de libertad y responsabilidad otorgado a las y los estudiantes fue cambiante. No obstante, a partir del análisis de los relatos de entrevista y considerando las bases históricas trazadas por la autora citada, considero que desde la fundación de las primeras normales rurales en los años veinte, los discursos sobre la disciplina contribuyeron a perfilar la identidad de los y las normalistas rurales. Se trata, no sobra decirlo, de discursos modernos sobre disciplina, en los que el trabajo, la organización del tiempo y la autorregulación de la conducta individual son nodales.

Los y la entrevistada destacaron estos aspectos de su vida en los respectivos internados de la normal rural. Así en Aguilera, Atequiza, Roque o Saucillo, los relatos perfilan que su vida cotidiana era una sucesión continua de actividades diversas a lo largo de la semana laboral; asimismo, hay espacios narrativos que abordan la especial distribución del tiempo a partir de las primeras horas de la mañana. En el caso de los hombres, además, los relatos sobre la vida cotidiana en la normal tienen relación con el sistema de puntos, las

sanciones y reconocimientos por conducta y su posición respecto a ideales de estudiante que circulaban en el imaginario de los mismos estudiantes.

Discursos y experiencias sobre disciplina sirven para ordenar la identidad de las y los entrevistados como normalistas rurales, aunque bien pudieron no cumplir con estándares heredados, reproducidos y controvertidos por ellos mismos. Esta identificación colectiva en torno a la disciplina fue también una base para reconocer su especificidad como profesores de educación primaria capaces de organizar festivales, preparar equipos deportivos, colaborar en litigios agrarios y laborales, impartir clases en escuelas unitarias, multigrado y de organización completa, etcétera.⁴⁵ Cuando relataron su vida dentro de la organización político-militar, Camilo, Flora, Rodrigo y Víctor articularon la disciplina normalista rural con su desempeño militante.

En suma, las experiencias enmarcadas por las normas y tradiciones disciplinarias a lo largo de la trayectoria escolar, en diferentes edades y momentos de viraje subjetivo, abonaron a perfilar una identidad común con la que los normalistas rurales comulgaban o frente a la cual se identificaban. Camilo echaba relajo, Víctor amplió sus intereses juveniles más allá de las fronteras de lo escolar, había quienes fumaban a pesar de la cantidad de puntos que les descontaba, pero con independencia de sus descatos, todos acuden a estos marcos disciplinarios para relatar cuáles experiencias los formaron, personas interesadas en la política pública, después militantes o colaboradores críticos de las organizaciones político-militares, profesores de educación primaria.⁴⁶ En el caso de Hermila, la entrevistada que cursó en una Normal estatal, los relatos sobre la disciplina escolar están ausentes.

En el siguiente capítulo mostraré que varios entrevistados localizan el giro hacia la política estudiantil en el mismo momento en que descienden sus calificaciones y relajan el acatamiento a las normas disciplinarias. Mostraré también que, cuando las normas disciplinarias son experimentadas como represión, Víctor, Rafael y un conjunto de normalistas rurales que vivieron la reforma de 1969 reordenaron sus experiencias y expectativas de futuro en lo que la historiografía ha denominado como radicalización.

⁴⁵ Para Santos Valdés (2005, e.o. 1942), los marcos disciplinarios para los normalistas rurales, además de regular la vida cotidiana y la conducta de los jóvenes, eran parte constitutiva de la formación para el ejercicio docente, además de regular la vida interna de las escuelas y la conducta de los jóvenes.

⁴⁶ A contracorriente de los normalistas rurales, en su caso, la tradición institucional y las relaciones entre estudiantes y con las autoridades (tejidas a través de la disciplina), están desdibujados de las narraciones de Hermila, la entrevistada que estudió en la Normal del Estado de México.

Vivir en un internado: reconocerse como colectivo.

En términos generales, las y los normalistas rurales provienen de familias de clase trabajadora. Esta posición de clase es uno de los rasgos de los que se valen estudiantes y egresados para identificarse. Sin embargo, dentro de “clase trabajadora” convergen diversidad de relaciones con medios de producción, de propiedad de la tierra, acceso a infraestructura y servicios públicos, tradiciones laborales y de escolarización, procesos de racialización, relaciones de género-sexualidad y memorias. En consecuencia, y como apuntaron las y los entrevistados, su posición de clase podía oponerse a la burguesía o la élite política; sin embargo, las diferencias al interior los constituían en igual medida. Estas semejanzas y desigualdades entre pares, recuerdan la y los entrevistados, fueron organizadas en experiencias comunes que les permitieron reconocerse como parte de un mismo grupo. Esto será el objeto de análisis de este subapartado.

En los relatos de Flora encuentro indicios de que la convivencia diaria en los dormitorios de la normal estaba atravesada por desigualdades y, al mismo tiempo, habilitaba relaciones de solidaridad. Una fuente de desigualdad y distinción era la clase social de las estudiantes, pues, aunque en general podía decirse que todas eran “humildes”, algunas tenían recursos suficientes para, por ejemplo, tener más de un vestido. A lo largo de nuestros encuentros, Flora relató que las desigualdades económicas creaban grupos estables, pero al mismo tiempo, había situaciones que habilitaban relaciones horizontales entre ellas. Estas situaciones son hoy centrales en la narración acerca de sí misma.

Flora. [...] Sí había [quien tenía más recursos] [...] por ejemplo, en los vestidos se notaba, traían vestidos casi de lujo para el área en la que estábamos. Entonces eran las chavas que sí tenían dinero, que sus papás sí tenían más medios económicos. Eran menos, muchas menos, la mayoría era muy pobre, o sea, sí eran niveles de pobreza... al nivel que estaba el campo mexicano, que estaba mejor que ahora, por cierto [risas].

Aleida. ¿Y los recursos económicos eran un obstáculo para relacionarse entre ustedes?

Flora. De alguna manera y de forma natural, las que tenían más recursos sí hacían como más unidad entre ellas. Sí había como cierto... sin llegar a que fuera... sin llegar a una contradicción así abierta, de manera natural había como que, “La que tiene más dinero, se junta con la que tiene más dinero”.⁴⁷

⁴⁷ Entrevista con Flora, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Estado de México, 3 septiembre 2018. Encuentro 3/3, 145 min. (Flora, encuentro 3/3).

Al mismo tiempo, sin embargo, con el paso de los años, prestarse los vestidos fue una práctica que acompañó a la asistencia a los bailes que se organizaban dentro de la escuela y en otras normales rurales o a las prácticas profesionales.

En la normal [rural] acostubrábamos a prestarnos la ropa. Por ejemplo, si alguien tenía un vestido bonito y otra no lo tenía para un baile, tú se lo prestabas, porque tú ya tienes otro y te sobra, “Ahí te va, ponte mi vestido”, sin mayor problema. Si alguien iba a salir de la escuela [también]. Mira, es que éramos personas todas humildes, pero había quien era más humilde todavía. Yo, por ejemplo, yo recuerdo que mi papá sabía que yo gastaba mis zapatos mes con mes, a mí no me aguantaba un par de zapatos más allá del mes, en buen estado [...] Entonces mi papá todos los meses, religiosamente me mandaba un par de zapatos [...] pero había muchachas que no tenían. No tenían zapatos, no tenían un vestido más que de la ropa muy humilde que usaban de diario, uno o dos vestidos, más humildes todavía que uno... entonces nos acostubrábamos... y había quien tenía ropa más bonita que la mía y me la prestaban y yo lo mío se lo prestaba a alguien más o intercambiábamos, “Oye, es que el baile anterior ya usé ese vestido, ¿cambiamos?” Y cambiábamos el vestido. Entonces yo me acostumbré así.⁴⁸

En conjunto, en las entrevistas Flora dijo que las diferencias de clase palpables en ropa y zapatos generaban divisiones entre compañeras de la normal, pero al mismo tiempo, había situaciones que habilitaban la solidaridad. Flora procuraba intercambiar vestidos sin que mediara discusión de por medio, simplemente entregaba su vestido y, a veces, usaba el de alguien más.

Me parece que este relato de Flora converge con el de Rodrigo –previamente analizado–, para quien las diferencias clave en los primeros meses de normal rural, radicaban en edad y expresión de género. Asimismo, ambos relatos dan cuenta de la construcción de relaciones entre pares horizontales en espacios delimitados o situaciones concretas. A la vez, me permiten señalar que sus narraciones dan cuenta de experiencias cruzadas por la diferencia de género; para Rodrigo, la fuerza fue vehículo para controvertir formas de autoridad entre estudiantes, también basadas en la fuerza; para Flora, las desigualdades se mostraban en los vestidos y en la circulación de ese mismo objeto en situaciones concretas, permitía configurar otras relaciones entre pares. En uno y otro caso, el cuerpo estaba en medio.

Víctor entró en 1966 a la normal rural de Roque, Guanajuato, ahí estudió los tres años de secundaria y en 1969, debido a la reforma del sistema de normales rurales, el plantel de

⁴⁸ Entrevista con Flora, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Lerdo, Dgo., 15 noviembre 2016. Encuentro 1/3, 259 min. (Flora, encuentro 1/3).

Roque cerró. De esta forma, la generación de Víctor y las dos más grandes fueron trasladadas a la normal rural de Atequiza, Jalisco, donde concluyó sus estudios para profesor. Así como Flora, Víctor narra que los bailes eran grandes eventos en la normal rural de Roque y siguieron siéndolo cuando lo trasladaron a Atequiza. Como el baile era una actividad que sostenía la división de género y las normales rurales tenían población exclusivamente femenina o masculina, los bailes dentro de la escuela tenían lugar en ocasiones especiales, pues requerían bien de la asistencia de compañeras de otros planteles o que los estudiantes hombres viajaran a otro plantel. Los archivos de las normales de Aguilera y Saucillo permiten conocer las dinámicas que rodeaban a los bailes, y esto será tema del siguiente apartado.

En secundaria, Víctor percibió que los bailes eran el mejor espacio-tiempo para conocer y socializar con las mujeres. Los bailes, según recuerda Víctor, eran una actividad que congregaba especialmente a los estudiantes de grados superiores, ellos viajaban a los eventos organizados por planteles de mujeres y ellos dominaban la pista cuando recibían compañeras. Aunque hoy tiene una postura crítica hacia esta actividad porque requería mucho presupuesto, Víctor recuerda que, en secundaria, le gustaba ver e imaginar el día en que podría participar. Cuando pudo, se unió al grupo de baile folclórico de su salón porque esto ampliaba las posibilidades de que, ocasionalmente, compartiera los compases con una mujer.

El baile [pausa] fijate una, una dicotomía que había en ese tiempo, en la cultura de las normales rurales, estoy hablando de Roque. Vivíamos una vida tan dura de limitaciones, sin embargo, en las graduaciones, las graduaciones [énfasis] de... graduaciones ya de maestros, llegaban a tocar las mejores bandas de México [énfasis] La Sonora Santanera [énfasis] [...] Lo mejor [énfasis]. Y eso no era Roque, eran todas las normales rurales. Era una cosa absurda [énfasis]. Yo no... bueno, yo no la analizaba, yo no podía analizar eso, pero después me decía “¿cómo era posible que hacíamos eso?” Entonces, los primeros años, los que estábamos en secundaria, nos conformábamos con subirnos al edificio [énfasis] para ver, para escuchar la Sonora, para ver a la gente bailar y ver a los muchachos cómo bailaban porque a nosotros nos iba a tocar un día bailar igual y teníamos que andar bailando con una muchacha ahí.⁴⁹ Gracias a que entró a los grupos de baile, comprendió que la heterosexualidad y una forma de expresión de la masculinidad ordenaban el mundo y a través de su permanencia en estos grupos, contribuyó a desafiar el “estigma” con el que vivían quienes eran parte de los grupos de baile. De esta forma, Víctor destaca que en el pasado y en espacios alejados de la

⁴⁹ Víctor, encuentro 2/6.

política, creaba relaciones que cuestionaban formas de injusticia que más adelante pudo nombrar, quizá gracias a que sus hijas y esposa lo desafían continuamente para que cuestione los privilegios que su género y deseo le han dado. Asimismo, la memoria de su participación en los grupos folclóricos le ayuda a explicarse por qué el único compañero de la normal rural de Atequiza dispuesto a ayudarlo a conseguir un trabajo cuando salió de la cárcel –después de 4 años como preso político de las Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo– fue Bruno, un fiel integrante de los grupos de danza:

Víctor. Yo me di cuenta que [bailar] es una forma de acercarse a una muchacha [...] Cuando se organizaban bailables, [porque] las escuelas tenían grupos folclóricos, ¡yo siempre estaba ahí! ¡Yo siempre estaba ahí! Y muchos no entraban porque decían que sólo los homosexuales estaban ahí y sí era cierto, había muchos homosexuales, ¡a mí me valía madre! Con tal de bailar con una muchacha, andar bailando, ¡poderla tomar de la cintura! Era la gloria. Entonces desde la secundaria, desde el Roque, yo me acuerdo que me empecé a meter en los grupos folclóricos. ¡Pero tenía un estigma horrible, estar en el grupo de danza [del grupo escolar]!

Aleida. Por homosexualidad.

Víctor. [Interjección de que era excesivo] Horrible, horrible, horrible. Pero a mí no me importaba.

Aleida. ¿Tú tenías amigos en el grupo folclórico que fueran [no termina idea]?

Víctor. No, fíjate, no, no porque, porque pues no era eso, yo iba ahí porque podía estar [...] ¡Ya no se diga en Atequiza! Definitivamente yo no faltaba, ¡pero en Atequiza fue todavía más duro por el estigma ese! Y en Atequiza sucedió que entró un muchacho, [un grado] más abajo que yo, [en la generación de mi hermano], ¡era abierta y totalmente homosexual! Y tenía un grupo grande de muchachos [...] Yo fui diferente a mis amigos porque desde ahí empecé yo a hacer esa distinción y a decir, “No, ni madre”. Se les trataba muy feo. Y yo no, ¡yo no! No me paraba así en frente [gesto de defenderlos], pero yo los traté bien. Y me sirvió a la postre porque [énfasis] cuando yo salí de la cárcel, ese hombre, Bruno [que ya era] el encargado del ballet folclórico de Guadalajara [...], ¡él me consiguió trabajo cuando salí de la cárcel! Bruno, porque se acordó que yo siempre fui muy respetuoso.⁵⁰

Es casi paradójico que en un relato donde Víctor destaca su búsqueda de espacios y actividades para conocer y convivir con mujeres, también narre una forma de oponerse a la imposición de la heterosexualidad. Nuevamente, como Rodrigo y Flora, Víctor da cuenta de experiencias de género en las que, de forma indirecta, cuestionaba algunos elementos que ordenaban el mundo. Al mismo tiempo, y esto es lo que más me interesa destacar en ahora, estos relatos aportan algunos indicios de que la solidaridad o el reconocimiento de sí mismos

⁵⁰ Ibid.

como un colectivo más allá de las múltiples diferencias, fue posible en situaciones concretas habilitadas por la vida en el internado.

Ser músico: trascender los límites generacionales y visitar otros planteles.

Miguel y Lorenzo se conocen desde la primaria, aunque se hicieron amigos en la secundaria de Santa Teresa, Coahuila. De acuerdo con Lorenzo, fue su común interés por la interpretación de algunos instrumentos los llevó a coincidir en grupos de estudiantes que tenían el objetivo de ensayar. Cuando Lorenzo llegó a la Santa Teresa, Miguel estaba en segundo grado y ya era parte de los grupos musicales a los que él se integró por primera vez. Lorenzo tenía conocimientos empíricos de música, pero como Víctor, tocar la guitarra nunca le había servido para entablar relaciones en la primaria. Dos años después, Miguel transitó a la normal rural de Aguilera, y Lorenzo y otros continuaron practicando.

Lorenzo. [...] realmente el sentido musical se fue despertando, fue despertando de tanto tocar las posiciones que [veía en los] libritos, ahí había posiciones y luego las ponía, eran compases. Y ya cuando estuve en secundaria pues ya me reunía con los que también sabían, con otros que también sabían. Por ejemplo, con [Miguel] nos tratamos como hermanos porque estuvimos desde el internado Juana Villalobos [interrupción].

Aleida. ¿Desde la primaria conoce a Miguel?

Lorenzo. Sí. Y en secundaria tocamos guitarra, tocábamos, nos juntábamos, él se juntaba también con nosotros, y en [la secundaria de] Santa Teresa eso fue, cuando ellos se fueron, nosotros nos quedamos también como haciendo grupo, trío, cuarteto, nos juntamos dos o tres para dar [funciones] en las fiestas, participar cantando.⁵¹

Un elemento interesante del relato de Lorenzo es que destaca que a través de la música se organizaban grupos de estudiantes que aprendían y mejoraban de forma autónoma, y estos grupos creaban vínculos que superaban las fronteras generacionales. Cuando Lorenzo y Miguel se reencontraron en la normal rural de Aguilera, un año después, tocar un instrumento abrió las puertas a multiplicidad de eventos y festivales que se realizaban en la escuela, en otros planteles y en los pueblos con los que tenían relación como alumnos de la normal o por sus afinidades políticas. En las normales rurales, como en las escuelas públicas en general, se procuraba que las conmemoraciones, fiestas y festivales tuvieran un componente musical que podía ser una presentación breve o para acompañar un baile. Los grupos musicales y los solistas de la escuela tenían espacios en los que podían escalar en fama y reconocimiento.

⁵¹ Entrevista con Lorenzo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 19 noviembre 2016. Encuentro 1/2, 116 min. (Lorenzo, encuentro 1/2).

En el archivo de Saucillo hay varios documentos que dan cuenta del sitio relevante de la música en la vida de la escuela. En mayo de 1966, la directora del plantel escribió al director de Salaices para pedirle que le informara las condiciones de contratación de la orquesta de esa escuela con la finalidad de festejar el día del estudiante.⁵² Más adelante, en ocasión de la organización del festejo de aniversario de la fundación de la normal rural de Saucillo en marzo de 1968, el Comité de Acción Social de la escuela convidó a la escuela de Salaices para que asistiera y requirió que, específicamente, se presentaran dos grupos de estudiantes: el equipo de básquetbol y el Trío Los Románticos.⁵³ Lorenzo y Miguel con sus grupos musicales en secundaria y normal vivieron un mundo en el que salir de la escuela para interpretar diferentes géneros musicales era común y hacerlo era una forma de distinción. En la primera entrevista, Miguel habló también del lugar que él ocupó en los grupos musicales en Aguilera:

Siempre fui un estudiante destacado [pausa] mis documentos ahí están [...] Pero aparte de eso, usted me pregunta qué más hacía. Siempre participé en los grupos artísticos. Yo tuve una formación musical en el internado de primaria que me llevó a ser primer requinto de la rondalla, me llevó a ser director de un grupo musical interno y participaba en los grupos de baile folklórico y de teatro.⁵⁴

Así pues, cuando ambos entrevistados dicen que estuvieron en X o Y grupo musical, no sólo describen una acción pasada entre muchas, sino que señalan un entramado social en el que esa actividad específica los colocaba en una posición determinada. En el relato que organizan en el presente, destacan estas actividades para señalar que sobresalían del común. Al mismo tiempo, como Lorenzo subraya, ser parte de un grupo musical requería disciplina para el dominio de los instrumentos, esa disciplina era una forma de responsabilidad. En este apartado, argumentaré que la multiplicación de posiciones en espacios que proveen reconocimiento a la vez que responsabilidad es algo común en los relatos de los entrevistados.

⁵² “Invitación” [contratación de Orquesta de ENR Salaices para Día del Estudiante]. Saucillo, Chih., 21 mayo 1966. AHNR-Saucillo, Fondo ENRRFM, Sección Administración Cultura y deportiva, Serie convocatorias e invitaciones a eventos culturales. 1961-1964. Caja 118. Analicé a la Orquesta de la Normal Rural de Salaices como un espacio social en el que los estudiantes consolidaban relaciones de amistad y políticas que procuraban mantener una vez que egresaban y elegían la zona escolar para iniciar su trabajo docente (García Aguirre, 2015).

⁵³ “Invitación” [emitida por el Comité de Acción Social de Saucillo, dirigida a equipo de básquetbol de ENR de Salaices para que asistieran a aniversario de la escuela, también piden que Salaices participe con un número de poesía y uno cómico y que asista el trío "Los Románticos"]. Saucillo, Chih., 19 marzo 1968. AHNR-Saucillo, Fondo ENRRFM, Sección Administración Cultura y deportiva, Serie convocatorias e invitaciones a eventos culturales. 1961-1964. Caja 118.

⁵⁴ Entrevista con Miguel, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 20 noviembre 2016. Encuentro 1/3, 69 min.

Además de la música, otras formas de reconocimiento y responsabilidad se tejen en los relatos de otras actividades y posiciones en el mundo social de los entrevistados. Los deportes tienen un lugar destacado.

Los deportistas viajan por el país.

En el apartado anterior de este capítulo, me referí a los festejos de graduación de la cohorte 1960-66 de la normal rural de Aguilera, Durango. En la invitación hay una mención especial al equipo de básquetbol del plantel de Saucillo, cuya asistencia se requería para el “lucimiento” del evento. Este tipo de petición era común en las invitaciones que encontré en los archivos de Aguilera y Saucillo.

En febrero de 1961, la dirección de la Normal Rural “Ricardo Flores Magón” – entonces ubicada en el municipio del mismo nombre y trasladada en 1962 al municipio de Saucillo–, envió varias invitaciones “para que asistan a las festividades que con motivo del Aniversario de esta Normal Rural se realizarán el día 21 [de marzo]”. Las escuelas invitadas fueron Aguilera, Salaices, Santa Teresa y la Normal del Estado de Chihuahua, con especial mención a los equipos de básquetbol de cada plantel, cuatro equipos varoniles y uno femenino, perteneciente a la última escuela.⁵⁵ Para la celebración del mismo evento, invitaban también a los comisariados de la Colonia Lerdo de Tejada y del Ejido Benito Juárez, esto me sugiere que la importancia de los torneos de básquetbol era un sentido compartido con las comunidades con las que las escuelas tenían relación cercana, cuestión a la que volveré más adelante.⁵⁶

Al mismo tiempo, es importante notar que la normal rural de Flores Magón (Saucillo a partir de septiembre de 1962) era un plantel exclusivo para alumnas mujeres, radicado entonces al noroeste del estado de Chihuahua, rodeado de entidades federativas que albergaban normales rurales para hombres: al oeste estaba El Quinto, Sonora; hacia el sur,

⁵⁵ “Invitación [dirigida a ENR Santa Teresa]”, “Invitación [dirigida a ENR Aguilera]”, “Invitación [dirigida a Normal del Estado]”, “Invitación [dirigida a ENR Salaices]”. Ricardo Flores Magón, Chih., 21 febrero 1961. AHNR-Saucillo, Fondo ENRRFM, Sección Administración Cultura y deportiva, Serie convocatorias e invitaciones a eventos culturales. 1961-1964. Caja 118.

⁵⁶ “Invitación [dirigida a Comisario de la Col. Lerdo de Tejada, Chih., para asistir a festivales de Natalicio de Benito Juárez y Aniversario de la Escuela]”, “Invitación [dirigida a Comisario Ejidal de Ejido Benito Juárez, Galeana, Chih., para asistir a festivales de Natalicio de Benito Juárez y Aniversario de la Escuela]”. Ricardo Flores Magón, Chih., 21 febrero 1961. AHNR-Saucillo, Fondo ENRRFM, Sección Administración Cultura y deportiva, Serie convocatorias e invitaciones a eventos culturales. 1961-1964. Caja 118.

en el mismo estado de Chihuahua, estaba Salaices; en Durango se encontraba Aguilera, y en Coahuila, Santa Teresa. La normal de mujeres más cercana en 1961 era Galeana, Nuevo León, pero no hay registro de invitaciones formales a esta escuela. Así pues, el torneo deportivo que pudo organizarse en 1961 era especialmente para los equipos de las cuatro normales invitadas, mientras que el equipo local sólo se enfrentaría al conjunto femenino de la Normal del Estado, radicado en la capital de Chihuahua.

Hay registro también de invitaciones a los equipos de básquetbol para el Aniversario de la misma normal rural en los años 1964, 1968 y 1973. En marzo de 1964, el subdirector de Saucillo se dirigió al director de Aguilera para invitar “a usted, al personal docente y a la Sociedad de Alumnos” a la conmemoración del Natalicio de Benito Juárez y el Aniversario de la escuela, y pidió que enviaran al equipo de básquetbol para el “campeonato relámpago” y el “desfile deportivo” planeados.⁵⁷ Para el aniversario de 1968, el Comité de Acción Social de Saucillo, envió la invitación general a Salaices y nuevamente requirió la asistencia del equipo de básquetbol. En este evento pidieron también, como ya dije, la asistencia del Trío Los Románticos.⁵⁸

Finalmente, en 1973, el mismo Comité entregó a la dirección de la escuela el “Proyecto de festividades [...] para conmemorar el Aniversario de la Escuela [...]”. En esta ocasión, de ser aprobado el plan, se enviarían invitaciones a las normales rurales de Tenería, Aguilera y Atequiza, la Normal y la Universidad estatales de Chihuahua y dos equipos locales para que participaran en torneos de básquetbol, voleibol y natación. Lo primero que llama es que después de la reforma de 1969, se han reacomodado las relaciones con otras normales rurales, pues Santa Teresa y Salaices fueron transformadas en secundarias técnicas agropecuarias. En 1973 se invitó a dos normales geográficamente lejanas: Tenería, en Estado de México, y Atequiza, en Jalisco. Sin embargo, se mantuvo la preferencia de invitar a normales rurales de hombres, en lugar de fortalecer relaciones con planteles de mujeres, como Cañada Honda, en Aguascalientes.⁵⁹ La tendencia de relacionarse con equipos

⁵⁷ “Se hace atenta invitación” [a festival por Natalicio de Benito Juárez e Inauguración de ENR Saucillo], Saucillo, Chih., 9 marzo 1964. AHNR-Aguilera. Expediente 356 “Festivales”.

⁵⁸ “Invitación”. Saucillo, Chih., 19 marzo 1968. AHNR-Saucillo, Fondo ENRRFM, Sección Administración Cultura y deportiva, Serie convocatorias e invitaciones a eventos culturales. Caja 118.

⁵⁹ En el Archivo Histórico de Saucillo hay una invitación al Aniversario de la fundación de la normal rural de Atequiza en 1973. Este evento incluía la celebración de torneos deportivos de voleibol y básquetbol varonil y femenino, fútbol varonil, atletismo y ajedrez. Las escuelas invitadas eran el Centro Normal Regional de Ciudad Guzmán, las normales rurales de Tiripetío, Cañada Honda y Saucillo. Por la noche se celebraría un recital

varoniles contribuyó en 1973, como en años previos, a que el grueso de los encuentros deportivos fueran juegos de básquetbol varonil. Mientras tanto, en 1973, las mujeres dejaron de participar en básquetbol y se restringieron al voleibol entre los equipos de Saucillo, Normal y Universidad del Estado y un conjunto “local”. Llama la atención, asimismo, que para 1973 el básquetbol fuera un terreno de desempeño exclusivo para normales rurales y la invitación a escuelas de otros sistemas educativos, como normal estatal y universidad, se restringiera a mujeres.

A partir de este “Proyecto de festividades” de Saucillo en 1973 y los relatos de los entrevistados, sugiero que, en los años sesenta, el básquetbol era el deporte con mayor estatus en los equipos de las normales rurales de hombres del norte del país; mientras que otros deportes eran más relevantes en otras regiones, por ejemplo, el béisbol en Guanajuato, cuestión que Víctor y Rafael abordaron en la entrevista conjunta. Por un lado, ambos coinciden en que Rafael tenía una posición privilegiada porque era muy buen beisbolista en una región donde era un deporte popular; y al mismo tiempo, se refieren a Salaices, así como Ayotzinapa, como las normales rurales que más ganaban en las jornadas de básquetbol antes de 1969.⁶⁰

Ser buen jugador o pertenecer a un equipo deportivo les daba oportunidad a los estudiantes para obtener beneficios, en tanto que eran quehaceres que adquirirían reconocimientos múltiples: en los terrenos cultural y deportivo de las normales rurales y ante las comunidades. En el caso del básquetbol, como el equipo era requerido para multiplicidad de eventos, los jugadores viajaban todo el año escolar. Si consideramos los oficios guardados en el archivo de Saucillo y Aguilera, puedo llevar esta observación más lejos: no sólo tenían movilidad, sino que tenían múltiples visitas a una normal rural de mujeres, lo que seguramente aumentaba las posibilidades de establecer relaciones de noviazgo.

Adicionalmente, si los estudiantes de las normales rurales tenían un desempeño sobresaliente en un deporte, podían ser convocados para equipos externos o por las selecciones representantes de la entidad federativa. En el archivo histórico de Aguilera, por

poético, un programa sociocultural y un acto literario musical. Véase: [Invitación a XXXVIII Aniversario de la Escuela Normal Rural ‘Miguel Hidalgo’, los días 1º, 2 y 3 de marzo de 1973]. Atequiza, Jalisco, ca. marzo 1973]. AHNR-Saucillo, Fondo ENRRFM, Sección Administración Cultura y deportiva, Serie convocatorias e invitaciones a eventos culturales. Caja 118.

⁶⁰ Rafael, encuentro 2/4.

ejemplo, se encuentra un oficio del director de la normal dirigido al Presidente de la Asociación de Básquetbol del Estado de Durango, con fecha 12 de febrero de 1970, en el cual se especifican las condiciones para que cuatro normalistas rurales asistieran a las prácticas de la Selección de Durango.⁶¹ En este mismo sentido, Rafael recuerda que su habilidad para los deportes, especialmente el básquetbol y el béisbol, le ayudó a relacionarse con estudiantes de los grados superiores de la normal rural desde primero de secundaria, asimismo fue a través de su fama en béisbol que se relacionó con los estudiantes de especialidades agropecuarias que compartían el terreno de la escuela en Roque:

Rafael. Yo me llevaba bien con todo el mundo por el deporte y... [...] Es que yo conocía a mucha gente en el béisbol. Yo conocía toda la gente del básquetbol de los grupos de especialidades [agropecuarias] y todo porque yo con ellos me codeaba, con todo el ganado ese. ¡Me querían porque yo era bueno para el básquetbol! Jugaba contra ellos y con ellos y me conocían pues. “¡Pajizo!” y “¡Pajizo!” y “¡Pajizo!”, ya era El Pajizo. Y yo por eso conocí a mucha gente de otros grupos. Yo vivía con aquellos, con mis parientes allá [...].⁶²

Rafael relata que más adelante, después de la reforma de 1969, en la normal rural de Atequiza, dejó de jugar en el equipo de la escuela y entró al equipo de béisbol en la comunidad, por lo que salía de los confines escolares con frecuencia. Gracias a su participación en el equipo local de béisbol, en el verano de 1973 Rafael consiguió que le prestaran una casa en el pueblo de Atequiza que sirvió para llevar a cabo un círculo de estudios semi clandestino, organizado por quien los reclutó a él y Víctor para las Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo.⁶³

Además de la movilidad geográfica, la posibilidad de conectar la normal rural con otros espacios sociales y el reconocimiento que daba ser buen jugador, especialmente en el deporte más practicado en la región, otro beneficio de ser deportista estaba sancionado por la “Ley de Vías Generales de Comunicación” vigente en 1976. En la Fracción II del Artículo

⁶¹ Los cuatro estudiantes que había solicitado la selección oficial de Durango son moneda de cambio para que “esa asociación dé el fallo respecto a una protesta que, contra el equipo representativo de ese Municipio, presentó el Profesor de Educación Física de esta Institución”. [Oficio dirigido a Presidente de la Asociación de Basquetbol del Estado de Durango], J. Gpe. Aguilera, Dgo., 12 febrero 1970. AHNR-Aguilera [1969-1970, sin clasificar]. Expediente “Minutario: diciembre, enero, febrero, marzo, abril. Año Escolar 1969-1970. Legajo 2.

⁶² Se refiere al dormitorio de los estudiantes de tercer grado de profesional donde vivían unos primos y otros compañeros que eran parte de equipos de béisbol. Rafael, encuentro 2/4.

⁶³ Cuando se realizó el círculo de estudios, Rafael y Víctor ya eran parte de las FRAP, pero sus actividades estaban concentradas en leer y discutir. Al citado círculo asistieron varios estudiantes de Atequiza y dos mujeres estudiantes de la normal rural de Cañada Honda, Aguascalientes. Entrevista con Rafael (con la participación de Víctor), conducida por Aleida García Aguirre y Carla Villanueva, transcrita por Carla (editada por Aleida), Guanajuato, 15 diciembre 2018. Encuentro 3/4, 91 min. (Rafael, encuentro 3/4).

58, esta legislación estipulaba que las “empresas porteadoras”, es decir, de autobuses foráneos, podían reducir las tarifas de sus servicios a los conjuntos deportivos tenían un respaldo legal para solicitar disminución de los pasajes para desplazarse por el territorio nacional.⁶⁴ Un “Reglamento sobre visitas, excursiones y viajes de estudio” para el conjunto de normales rurales de 1962 nos da más coordenadas para comprender cómo se pretendía que se aplicaran las disposiciones federales. El Reglamento especificó que, tratándose de una visita, excursión o viaje de estudio, la escuela sólo tenía obligación de entregar a los alumnos los “útiles, equipo y ropa necesario” y el equivalente en efectivo de las raciones alimenticias para los días correspondientes; el resto de los gastos sería responsabilidad de los alumnos. Asimismo, el Reglamento especificó que la escuela no tenía responsabilidad de facilitar transporte (cosa que es muy discutida por los estudiantes):

Los alumnos deben hacer los viajes en los camiones de pasajeros de las líneas establecidas y autorizadas por la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas. La Dirección del plantel gestionará el descuento a que tenga derecho, de acuerdo con la Ley General de Vías de Comunicación.⁶⁵

Tener un medio de transporte colectivo propio y en buenas condiciones en cada normal rural ha formado parte de las demandas de las sociedades de alumnos desde la creación de las escuelas. Asimismo, los estudiantes han disputado con las autoridades de cada plantel el derecho a utilizar los autobuses o camionetas para fines no académicos. Las disputas por el uso del transporte escolar propio o rentado hablan de discusiones siempre latentes sobre el gobierno escolar y la autonomía escolar (Flores Cordero, 2017).

En abril de 1973, en consonancia con lo especificado por el reglamento local y la ley federal, la directora de la normal rural de Saucillo solicitó al gerente de los Autotransportes Rápidos Delicias que “se nos proporcione un autobús de su línea con el propósito de trasladar a Hecelchakán, Camp., a la Delegación integrada por 37 alumnas y 2 maestros responsables, que representará a la [ENR Saucillo] en la XVIII Jornada Cultural y Deportiva” que se realizaría del 29 de abril al 5 de mayo.⁶⁶

⁶⁴ *Diario Oficial de la Federación*, No. 41, 19 de febrero de 1940.

⁶⁵ “Circular No. 11. Reglamento sobre visitas, excursiones y viajes de estudio. Disposiciones de orden técnico”. México, DF, 9 marzo 1962. AHNR-Saucillo, Fondo ENRRFM, Sección Gobierno, Serie Normatividad. Años 1962-1967, Caja 1.

⁶⁶ “Se solicita autobús” [a gerente de Autotransportes Rápidos Delicias]. Saucillo, Chih., 17 abril 1973. AHNR-Saucillo, Fondo ENRRFM, Sección Administración Cultura y deportiva, Serie convocatorias e invitaciones a eventos culturales. Caja 118.

Sin embargo, así como ser deportista entrañaba algunos privilegios en un mundo social estudiantil con desigualdades, también conllevaba algunas responsabilidades que deben ser consideradas en el análisis de procesos de subjetivación. Sobre las responsabilidades, hay algunos indicios en documentos de los archivos históricos, por ejemplo, en el expediente personal de Georgina hay copia de un telegrama enviado a su padre el 21 de agosto de 1965 que a la letra dice: “sírvese enviar urgentemente a esta escuela a su hija [Georgina] motivo prácticas deportivas”.⁶⁷ Georgina, una estudiante que destacaba en atletismo desde su ingreso a la normal rural, tenía la obligación de presentarse en el internado antes de iniciar el año escolar. Además de responsabilidad, ella y la Delegación que asistió a la Jornada Cultural y Deportiva en noviembre de 1965 fueron recibidas con honores.⁶⁸

Una vez que esboqué el mundo social en el que estaba inserto y cobraba sentido la frase “practiqué deporte”, el relato de Camilo acerca de sus actividades en la normal de Aguilera más allá de las clases y la política estudiantil, cobra mayor relevancia:

Pues aparte de las clases... yo formé parte de un grupo de gimnasia, de gimnastas. Estaba en un grupo que le llamábamos... era un grupo que le decían “los paralelistas” donde hacíamos figuras humanas, hacíamos barras. Todas esas actividades. El básquetbol pues también me llamó la atención, sí participé en algunos circuitos. El fútbol no me llamó la atención, una temporadita sí. El rey de los deportes, el béisbol, también, pero casi, casi no, lo que me gustaba era ir a echar porra.⁶⁹

A pesar de que Camilo sólo se refirió tres veces al deporte a lo largo de nuestros cuatro encuentros, cuando nombra su participación en “algunos circuitos” de básquetbol y en el grupo de “los paralelistas”, evoca actividades que le dieron una buena posición social que al mismo tiempo pudo haber impactado en su percepción del mundo.

⁶⁷ “Telegrama 150” [expediente de Georgina], Saucillo, Chih., 21 agosto 1965. AHNR-Saucillo, Fondo ENRRFM, Sección Administración Académica, Expedientes de Alumnas, Serie Expedientes Personales. Años 1970. Caja 37.

⁶⁸ El Festival en honor a la Delegación Deportiva se realizaría el 12 de diciembre de 1965 a partir de las 5 de la tarde y terminaría con un baile. Entre los números que componían el evento se encuentran: Ofrecimiento del Festival por la alumna [Greta] del 2º Año Normal; Bailable por las alumnas del 6º Año Normal; El Nido, declamación por la alumna M. C. T. del 3er Año Normal; Entrega de Diplomas y Trofeos a triunfadoras en los diversos eventos; Bailable por alumnas del 2º Año Normal. Debido a que una de las invitaciones está en el Archivo Histórico de Aguilera, es viable suponer que los estudiantes de esta escuela fueron invitados. “Invitación” [a festival en Honor de la Delegación Deportiva, no especifica a quién está dirigido], [Saucillo, Chih.], diciembre 1964. AHNR-Aguilera. 1964. Expediente 356 “Festivales”. “Se solicita la participación de un grupo de alumnos de esa Escuela [de Educación Física de la Universidad de Chihuahua] para que actúen en festival de esta”. Saucillo, Chih., 2 diciembre 1965. AHNR-Saucillo, Fondo ENRRFM, Sección Administración Cultura y deportiva, Serie convocatorias e invitaciones a eventos culturales. Sin año Caja 118.

⁶⁹ Camilo, encuentro 1/4.

La rebeldía también está en la música: rock y rancheras contra diferentes formas de autoridad

A mediados de los años sesenta, cuando Miguel estudiaba la primaria en un internado de la ciudad de Durango, descubrió la música amplificadas electrónicamente, como la define él:

Había un grupo musical en ciernes que se llamaba *Los Flamers*, en la colonia obrera, que era... es la colonia donde estaba asentado el internado, y oíamos nosotros los tamborazos y el ruido cuando ensayaban. Íbamos a, hacia un rincón del cerco... el internado tenía un cerco, un cerco, yo creo que nomás era para los animales, es decir, si alguien quería brincarcelo, era muy fácil... y nos íbamos a un rincón de ese cerco a oírlos. Nos íbamos ese grupo de amigos. ¡Y una vez pedimos permiso para ir! Porque se sabía que nosotros íbamos allá a oírlos. ¡Oíamos un ruido! Pero no, no con mucha claridad, se oían más los tamborazos de la batería. Entonces un día un prefecto nos llevó, vimos lo que era una guitarra eléctrica, lo que era el sonido de una guitarra eléctrica amplificadas, vimos una batería. Entonces eso a mí me impactó mucho. Y cuando escuchamos algo de lo que intentaban ellos tocar, ya después, en los radiecitos que había en el internado [...] yo iba y le movía a sintonizar, ¡a intentar buscar música electrónica! Aquí la novedad era el sonido electrónico. Ésa era la novedad.⁷⁰

El rock fue uno de los temas transversales de los encuentros que sostuvimos entre 2016 y 2019, propiciado por mi interés en la música de su juventud y gracias a que esto resonó en una de las caracterizaciones que Miguel hizo de sí mismo: “por otro lado, fui rockero propio de la época, de melena larga, de andar consiguiendo el amplificador, fendercito, para un requintillo eléctrico. Me gustó mucho tocar Rolling Stones, Beatles, ese género. Cantaba mucho en inglés, ¡les presumía, les dizque presumía, mi pronunciación!”⁷¹ Ya joven, Miguel escuchaba y tocaba diferentes géneros musicales, estuvo en una rondalla y en un grupo que daba serenatas románticas a las novias propias y de sus amigos. Pero en su relato de vida, el rock, “ser rockero” es un elemento que le permitió articular rasgos de su experiencia juvenil que lo habilitaban para cuestionar aspectos de los órdenes sociales establecidos. Las narraciones de Miguel, Víctor y Hermila me permitirán señalar que las subjetividades que cimentaron críticas a la institución familiar y el poder patriarcal, a la institución escuela y al poder estatal a lo largo de los años sesenta-setenta, fueron habilitadas por diferentes procesos de subjetivación y sociales, y no de posiciones estructurales ni formas

⁷⁰ Entrevista con Miguel, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 16 mayo 2017. Encuentro 2/3, 101 min. (Miguel, encuentro 2/3).

⁷¹ Entrevista con Miguel, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 20 noviembre 2016. Encuentro 1/3, 69 min. (Miguel, encuentro 1/3).

culturales específicas, incluso si tanto estas fueron vehículo de estos procesos. Este apartado tiene tres secciones, en la primera abordaré algunos elementos de la historiografía sobre México y América Latina que ha estudiado las rebeldías de los años sesenta. La segunda está dedicada a problematizar la relación dialógica entre música, baile y producción de subjetividades en las que sedimentaron formas de crítica contra algunos elementos de las relaciones de poder y autoridad.⁷²

El estudio de las rebeldías en los años sesenta en México ha estado centrado en estudiantes de las ciudades y en ocasiones en el cruce de ser ciudadano y clase media (Zolov, 1999). Algunas veces, estos dos ejes de clasificación se confunden y se termina equiparando ciudadano con clase media, con lo que se oscurecen los procesos sociales que permitieron que jóvenes migrantes accedieran a la educación superior en las ciudades durante esta década. Los estudios concentrados en los jóvenes estudiantes ciudadanos, además, al buscar generalizaciones, promueven una explicación que excluye a algunos sujetos y reduce el alcance de la nueva estructura de sentimiento que se gestó en los años sesenta: que debido a las disposiciones modernas de la ciudad, en términos culturales y económicos, fue posible que emergieran las rebeldías. Este tapiz blanco y negro, ubica a los jóvenes restantes (del mundo rural o migrantes) en el mundo de la tradición y, por lo tanto, carentes de esa nueva sensibilidad que habilitaba críticas a los órdenes familiar, patriarcal, escolar, militante y estatal.

La sensibilidad de los sesentaiocho mexicanos.

En el segundo tomo del libro *Camaradas y compañeros*, Gerardo Leibner (2011) estudia las dimensiones sociales y culturales de la militancia comunista de los jóvenes uruguayos alrededor los años sesenta. Militar en la Unión de Juventud Comunista (UJC), implicaba posiciones ideológicas, pero también una forma generacional de ser joven. Ser joven era igualmente nodal en la definición militante, como ser comunista, y la UJC se constituyó en un espacio abierto para esta doble necesidad. Las contradicciones que pudieran surgir entre las expectativas que surgían de uno y otro lado, eran resueltas en la práctica y, como muestra Leibner, ser joven se superpuso a las restricciones ideológicas del Partido en diferentes

⁷² Utilizo aquí el concepto de sedimentación que utilizan Berger y Luckman (2003: 89-93) para nombrar aquella parte de la experiencia que es retenida por la conciencia y sirve para organizar la identidad.

ocasiones, una de ellas frente al rocanrol. El lema “Afiliate y baila” (en lugar de “Afiliate y lucha”), creado por agrupaciones de izquierda rivales para advertir “el exceso de bailes y fiestas” de la UJC, en realidad condensaba el reconocimiento de que “el *ethos* de la militancia” no debía estar contrapuesto a los intereses propios de la juventud (2010: 322-3). El trabajo de Leibner, apunta a una cuestión señalada por diferentes historiografías sobre América Latina: la relación entre las transformaciones políticas de la izquierda y las transformaciones culturales y subjetivas de una generación que, se acercara o no a la forma partido, cuestionaban formas de autoridad, poder y ordenamiento social, es decir, más allá de la autoridad estatal y las relaciones de clase. La “estructura de sentimiento” (Williams, 2003) estuvo encarnada en los grandes movimientos estudiantiles englobados en el concepto “sesentaiocho”, pero también en críticas y desacatos a las formas de autoridad patriarcal y las estructuras políticas jerarquizadas que pretendían normar la vida privada de los miembros y sus prácticas culturales.

Aquí, me interesa destacar que la historiografía ha vuelto su mirada hacia la relación dialógica entre subjetividad del militante (experiencia, estructura de sentimiento) y los mandatos y ordenamientos políticos y morales que la organización imponía a los militantes. A partir de esto, resulta una noción compleja de la militancia política que no puede reducirse a la experiencia de los dirigentes, ni las normatividades internas, pues si bien es cierto que la organización intervenía la subjetividad de los miembros, también lo es que estos intervenían en aquella. Por otro lado, pero relacionado con la aproximación ya señalada, la historiografía está distanciándose de las explicaciones que caracterizan la sensibilidad de esta generación como resultado del lugar que se ocupaba en la circulación de bienes culturales globales modernos y que, en consecuencia, privilegia como sujetos de la historia de la rebeldía a los jóvenes ciudadanos de clase media. Como mostraré más adelante, los jóvenes de regiones rurales y aquellos que habiendo migrado a las ciudades mantenían una posición económica precarizada, también alimentaron las nuevas sensibilidades a través de su acercamiento a formas culturales modernas y en su relación crítica con formas heredadas.

En un artículo, Eric Zolov (2008) critica el alcance restringido que el concepto “nueva izquierda” ha tenido en cierta historiografía sobre México y América Latina. En el momento en que escribió, Zolov observaba que “nueva izquierda” se había enfocado en los aspectos armados del cuestionamiento radical a normas sociales y políticas durante los años sesenta,

y había excluido a amplios sectores de la juventud de clase media que no tomaron parte en las actividades armadas, pero igualmente formaron parte de “aquello que transpiró en América Latina durante los años 60” (2008: 51).⁷³ Para Zolov, el concepto “nueva izquierda” debía servir para nombrar las transformaciones que tuvieron lugar en la sensibilidad de una generación. En consecuencia, en el citado artículo se concentra en presentar las prácticas contraculturales comunes de personajes que aparecerían a primera vista opuestos (Ernesto Guevara y Jack Kerouac).

En consonancia con esta postura, en su previo trabajo, *Refried Elvis*, Zolov argumenta que la crisis del nacionalismo revolucionario mexicano coincidió con el ascenso del rock en la juventud de clase media y alta en los años sesenta. El rock fue la cuña que abrió paso para la formación de nuevas sensibilidades en la juventud citadina de clase media que cuestionó diferentes formas de autoridad tradicional que llevaron al 68 mexicano:

La crisis de autoridad que el régimen mexicano enfrentó en 1968 tenía su paralelo en la familia de clase media, la cual también había experimentado los conflictos con el disenso juvenil. Como tal, 1968 fue un evento social y cultural tanto como uno político (1999: 1).

Para Zolov, el peso de las transformaciones generacionales está puesto en las experiencias propiciadas por la expansión del discurso de la modernidad y las transformaciones que entrañó.

En otra corriente, la historiografía de las militancias de izquierda en América Latina que desplazó su objeto de estudio de los dirigentes y organizaciones hacia la experiencia de los miembros de base, ha igualmente argumentado que la nueva izquierda no puede caracterizarse exclusivamente por el despliegue político y público que tuvo, en donde está incluida la radicalización política. La radicalización estuvo implicada en la organización de una nueva estructura de sentimiento común, es decir, trastocó la vida cotidiana de jóvenes social, política y culturalmente diversos que convergieron en una misma generación y en proyectos políticos específicos (Pozzi, 2003). En una tesitura similar, los estudios sobre subjetividades del pasado reciente señalaron que los órdenes subjetivos que convergieron en formas de militancia de izquierda, igualmente perturbaron las vidas privadas de los sujetos; en continuo movimiento, estas subjetividades llegaron a plantear críticas a algunas formas de autoridad y poder que estructuraban a las organizaciones. Esta aproximación ha terminado

⁷³ Esta y las subsecuentes traducciones de los textos de Zolov son mías.

por descentrar la atención en el aspecto político de las militancias de izquierda y armadas, para arribar de lleno –por ejemplo– al estudio de las subjetividades de las mujeres en el pasado reciente y los cuestionamientos al orden patriarcal del mundo social que circularon en las afectividades, la vida cotidiana, las organizaciones de izquierda y de mujeres setentistas (Oberti, 2015).

Los estudios sobre los sesentas globales (*Global Sixties*) que Zolov expandió en México desde EEUU, y las historiografías de las militancias de izquierda y de las subjetividades del pasado reciente que arribaron a México a través de las redes académico-políticas con el Sur, coincidieron en adentrarse en las dimensiones culturales y subjetivas que habilitaron diferentes niveles de crítica social en los años sesenta y setenta, vinculadas al *sesentaiocho* mexicano y la diáspora estudiantil en organizaciones revolucionarias de línea de masas y lucha armada. No obstante, la historiografía de los sesentas globales que construye Zolov diverge de las otras dos historiografías en dos cuestiones: 1) En los trabajos de Zolov, los elementos globales son centrales para explicar el cambio de las prácticas culturales de los jóvenes ciudadanos de clase media; mientras que para las otras historiografías, los elementos políticos y culturales externos-modernos (Revolución Cubana y rock, por ejemplo), en la misma medida que los elementos heredados y locales, conforman la “nueva sensibilidad”, “estructura de sentimiento” o “subjetividad” en la experiencia social e individual del mundo. 2) Zolov apunta que Kerouac y Guevara, quienes más adelante llegan a representar dos facetas de la nueva izquierda (contracultura hippie y “nuevo hombre”), compartieron prácticas culturales. Tal como lo argumenta Zolov, fue un agente externo (Fidel) quien habilitó que Guevara transitara desde la supremacía del yo hacia la disciplina revolucionaria y la responsabilidad social. De esta manera, la transformación subjetiva de Guevara que sugiere Zolov, esa transformación que lo aleja del destino de convertirse en parte de la contracultura, queda explicada por una fuerza externa. En la aproximación de Zolov, la experiencia subjetiva que habilitó a Guevara para experimentar el encuentro con Fidel como una transformación, está desdibujada en el estudio de cómo llegan a formarse subjetividades que cuestionan algunos aspectos del orden social y del disciplinamiento del yo.

Y en este punto, las historiografías de las militancias y de las subjetividades del pasado reciente ofrecen más herramientas para comprender las convergencias/divergencias

entre los sujetos que de manera situada, colectiva e individualmente, cuestionaron el mundo que les tocó vivir. Las mujeres militantes de organizaciones político-militares, por ejemplo, compartieron con sus compañeros hombres un cúmulo de experiencias políticas y de clase, pero su experiencia desde la diferencia de género las habilitó para desacatar o cuestionar las estructuras organizativas que sostenían el espacio público como un terreno masculino (Oberti, 2015). Por supuesto, su experiencia de la diferencia estaba transformándose y, en ella, elementos globales como la píldora anticonceptiva, la minifalda y el cabello corto posibilitaron prácticas nuevas; pero estas últimas estaban en disputa con otros discursos (heredados) sobre el ser mujer y, en consecuencia, por sí mismas no produjeron espontáneamente nuevas subjetividades. Fueron las mujeres quienes resolvieron en la cotidianidad las contradicciones entre mandatos sobre su cuerpo y su diferencia de género.

Organizar la rebeldía sin dejar de pertenecer al mundo.

La nueva sensibilidad, estructura de sentimiento o subjetividades que emergieron entorno a los años sesenta, han sido caracterizadas coloquialmente como “rebeldía”, es decir, han sido caracterizadas por el acto de faltar a obediencias debidas. De manera amplia, “rebeldía” engloba un cúmulo de cuestionamientos abiertos y soterrados que los sujetos expresan ante uno o más aspectos de la sociedad a la que pertenecen. El sujeto puede rebelarse contra expectativas que socialmente se imponen sobre él o contra el entramado de posiciones que tiene en las relaciones de poder de diferentes tipos. La rebeldía niega un estado de cosas, y paralelamente –de forma más o menos explícita–, aporta indicios de las expectativas sobre el mundo que se construyen en la experiencia. En su quehacer, la historiadora comúnmente se enfrenta primero a la rebeldía como un acto de desobediencia (usar minifalda como una forma de rebelarse contra mandatos heteropatriarcales de feminidad), pero puesto dentro de los relatos de vida o un análisis histórico, esta desobediencia es un indicio de aquello que subjetivamente se organizaba como expectativa (usar minifalda como autonomía de las mujeres sobre su propio cuerpo).

Aquí argumentaré que la música y el baile fueron prácticas culturales por las que circularon críticas sociales situadas, es decir, formuladas por los sujetos desde un *locus* y, en consecuencia, contingentes y limitadas. Como señalan un cúmulo de investigaciones sobre México y América Latina, la música y el baile fueron vehículos conductores de la rebeldía,

es decir, de las subjetividades (Zolov, 1999; Markarian, 2012; Manzano, 2014). La popularidad de los múltiples subgéneros de rocanrol ascendió junto con los sesenta globales, y el sonido amplificado convocaba a experimentar otros movimientos que contribuyeron a una experiencia de la corporalidad que se constituyó en subjetividad. Indudablemente, los ritmos del rock contravenían cánones establecidos en la música, y sus letras eran también espacios para expresar rebeldía y nuevas expectativas (Andújar, 2009). La irrupción del rock y la dialógica transformación de subjetividades han sido temas centrales de la historiografía. Y de la misma forma que la asociación entre jóvenes de clase media e izquierda revolucionaria está siendo cuestionada (Necoechea, 2013; Villanueva y García Aguirre, 2020), esta investigación abona a cuestionar el vínculo que la historiografía ha sostenido entre jóvenes de clase media y rocanrol: el rock era consumido por jóvenes que vivían entre lo rural y urbano y aquellos que migraron hacia los internados y las ciudades para continuar sus estudios o buscar nuevos horizontes laborales. Para algunos de estos jóvenes, la relación con el rock fue una cuña para la rebeldía, este fue el caso de Miguel; mientras que, para otros, el rock fue un género más entre todos. Este es el segundo aporte de este apartado: para algunos sujetos, las críticas contra formas de autoridad eran movilizadas a través de géneros musicales tradicionales, este será el caso de Víctor, quien desde niño se aficionó por una forma de música popular, las rancheras. No obstante, fuera a través del rock o de las rancheras, las subjetividades de los jóvenes fueron transformándose en situaciones donde la música era protagonista; es decir, las contradicciones y tensiones que surgían entorno a la música y el baile pudieron entrañar transformaciones subjetivas.

Aquí analizaré los relatos de Miguel, Víctor y Hermila. El primero, amante del rock; el segundo, aficionado a la música ranchera y miembro de un grupo de danza folclórica, y la tercera, quien desde niña exploró el ritmo del rock en español.

La música es un lenguaje universal. El rock más allá de la dicotomía imperialismo/ antiimperialismo.

Miguel era un músico de diferentes géneros, pero en su relato de vida, el rock, “ser rockero” es un elemento que le sirve para resumir su actitud crítica durante la juventud, incluso frente a los órdenes estudiantiles en los que él ocupaba un lugar privilegiado, pues desde el primer año de normal fue escalando en niveles de representación estudiantil. En las entrevistas, narró

que durante su infancia aprendió a tocar diferentes instrumentos y, ya adolescente siguió practicándolos en grupos escolarizados y aquellos que se organizaban entre pares: tocaba en la rondalla, llevaba serenatas e interpretaba canciones latinoamericanas de protesta para acompañar los estudios políticos y movimientos estudiantiles. Todos estos géneros circulaban libremente dentro de la normal y entre compañeros. Pero su gusto por “el rock grueso, ¡que no tiene nada de grueso ahora!”, como Black Sabbath, Led Zeppelin, Creedence, además de Bob Dylan, The Beatles y Rolling Stones, habilitó su crítica a las sanciones cultural-ideológicas que imponían sus compañeros de la sociedad de alumnos:

El rock de finales de sesentas, principios de setentas me generó algunas dificultades de orden político con mis compañeros [...] Me decían “pues tú eres antiimperialista y de todas maneras andas cantando canciones de grupos de Estados Unidos”, yo les decía “la música es internacional, es otro lenguaje, y además vamos a revisar las letras y verán que no son proimperialistas”.⁷⁴

Miguel cuestionó la potestad de sus compañeros para sancionarlo por ser rockero y, gracias a que él mismo era parte de la dirigencia, consiguió sostenerse como tal. Su crítica era *situada*, en la medida que se dirigía exclusivamente a una forma de sanción que la sociedad de alumnos (autoridad) ejercía sobre los estudiantes, y estaba habilitada por la posición que él mismo tenía.⁷⁵ Esto quiere decir que de manera contingente y limitada, Miguel cuestionó y revocó la autoridad de la sociedad de alumnos y sus compañeros; pero es inevitable preguntarnos si tal cosa hubiera sido factible si Miguel hubiera tenido una posición diferente, es decir, si en lugar de pertenecer a la misma agrupación, solo hubiera sido uno de los estudiantes con los que él mismo se juntaba a echar requintos electrónicos y echar relajo. En este mismo sentido, quiero destacar que Miguel cuestionó el poder que sus compañeros podrían haber ejercido sobre su gusto musical, y al mismo tiempo alimentó esta misma estructura de poder.

ahora por el feis⁷⁶ que todo mundo se localiza, [un compañero me decía] [...] “Miguel [...] te recuerdo con aquella pieza de los Creedence que nos tocabas en la noche” [...] Claro que hay otro que dice, “te recuerdo cuando llegabas estirándote el pelo sobre el hombro a la asamblea, decíamos, ‘va a haber huelga’ [risas], ya sabíamos por tus actitudes”. Bueno, pero cuando alguien dice “te recuerdo por aquella canción que cantabas”... Salía una canción nueva de los Creedence y yo luego, luego me ponía a sacarla! Y en cuanto la sacaba, ¡andaba presumiéndola!, a veces llegaba al comedor

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Retomo aquí el concepto de “situado” desarrollado por Donna Haraway (1995) para señalar que esta crítica fue contingente, limitada y marcada por Miguel en tanto sujeto situado socialmente.

⁷⁶ Se refiere a la red social digital Facebook.

cantándola, ¡muy aventado yo! Y de los compañeros de política estudiantil, había unos muy radicales que decían “no, Miguel, tú te dices antiimperialista y cantas en inglés”.⁷⁷

Las “actitudes” de Miguel advertían el destino que tendría una asamblea estudiantil en la que, en estricto sentido, las decisiones eran tomadas colectivamente. Efectivamente, las asambleas, a donde acudía todo el cuerpo estudiantil, podían discutirse el camino a seguir durante un movimiento estudiantil; pero quienes ostentaban un cargo en uno de los comités de la sociedad de alumnos o en la FECSM, tenían una voz más fuerte. Miguel, crítico del poder que podían ejercer sobre el gusto musical por su asociación con una posición política, reproducía la estructura estudiantil.

It is only rancheras.

Entrevistados en conjunto, Rafael y Víctor, recordaron las sanciones disciplinarias que recibieron cuando estudiaban la carrera para profesor en la normal rural de Atequiza, debido a que “algo” que escapa a su memoria le dijeron al profesor de música. A través de fragmentos, ambos rescataron de su memoria una experiencia de rebeldía abierta relacionada con su música de juventud y la autoridad escolar. Mientras hablábamos de las repercusiones de la reforma del sistema de normales rurales que implementó la Secretaría de Educación Pública en 1969, Rafael trajo a la entrevista la reminiscencia de una fuerte llamada de atención que recibieron (“nos leyeron la cartilla”) porque le “faltamos al respeto a algún profesor”. Así introdujo el tema:

Ahí, por ejemplo, si tú decías ‘no, pues yo no escucho esa música, no me gusta’, eso era una falta de respeto para el maestro de música y tenías que hacerlo porque tenías que hacerlo, ahí no había de que ‘no hago’, no... eso te costaba un castigo.⁷⁸

En un diálogo entre ellos, ambos aportaron más detalles de esta experiencia, aunque no pudieron profundizar demasiado. Rafael está casi seguro de que cuando él, Víctor y otro amigo tuvieron que presentarse ante el comité de honor y justicia de la escuela fue “por la condenada música, con el señor este...”. Luego Víctor intervino de forma clarificadora:

El maestro decidía lo que iba a enseñar. Y había... es que había mucha teoría... La música de la edad media y esas chingaderas que a él le gustaba escuchar. Seguro le dijimos alguna chingadera [...] Estoy seguro que tuvo que haber sido porque nos

⁷⁷ Miguel, encuentro 2/3.

⁷⁸ Entrevista con Rafael (con la participación de Víctor), conducida por Aleida García Aguirre y Carla Villanueva, transcrita por Carla (editada por Aleida), Guanajuato, 13 septiembre 2018. Encuentro 2/4, 90 min. (Rafael, encuentro 2/4).

ponía a escuchar música sacra. Y, pues qué cabrones ibas a querer escuchar esas chingaderas. Tú querías música [tono de obviedad] que te gustara, [ranchera], pero yo me acuerdo de esa música religiosa que teníamos que estar escuchando.⁷⁹

Para Rafael y Víctor, la rebeldía frente al profesor de música se dio a través de la expresión de un gusto musical popular que no era ni rock, ni canto latinoamericano, sino ranchera de guitarras acústicas y aullidos nacionalistas. La forma en que ambos reconstruyen el conflicto, donde recuerdan pocos detalles, pero pueden revivir el fastidio, es indicativo de que fue algo común, aunque no siempre lo expresaran en voz alta. Es decir, es probable que Rafael y Víctor junto con otros compañeros, se burlaran o quejaban de la clase de música sin decirlo en voz alta. Asimismo, debido a que Víctor critica la decisión unilateral del profesor, puedo entrever que desarrollaron *actitudes* de rebeldía y crítica a la autoridad mediante la música, como lo hicieron otros jóvenes de los sesenta. Lo que me parece particularmente interesante de este relato es que estas experiencias de rebeldía musical no se reducen a géneros evidentemente opuestos a los ritmos tradicionales (aunque sí son música popular), ni a aquellos que tienen vínculos con la protesta social, como el rocanrol y el canto latinoamericano.⁸⁰

Durante los años de normal rural (1966-1973), Víctor convivió con diversos géneros musicales desde la infancia: ranchera, rock en español, cumbia, folclórica mexicana y canto latinoamericano. En segundo de primaria tuvo clases de guitarra, en el internado de la ciudad de Guanajuato, y a partir de entonces fue un autodidacta de la materia. En la normal rural siguió practicando y en su memoria, esta afición por la música está relacionada con la amistad y la complicidad; a diferencia de otros entrevistados, nunca vinculó esta práctica con el espacio público “era como para tocar ahí con los amigos, más grupitos pequeños, pero nunca que dijera, en un viernes social, que dijera ‘ahora viene Víctor a cantarles El Rey’, nunca,

⁷⁹ Ibid. Víctor dice “música de cantina”. Aquí sustituyo el término para fines de claridad. El término “música de cantina” viene de otro encuentro que sostuvimos con Víctor y Manuel en donde hablaron de su vida en el Penal de Oblatos, Guadalajara. En ese encuentro (no fue entrevista) Manuel recordó las diferencias entre los presos de la Liga y los presos de las Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo ([FRAP] en donde estaban Manuel y Víctor); una de esas diferencias, que llevaba a largas discusiones, era que mientras los de la Liga sólo querían canto latinoamericano, los de las FRAP preferían la “música de cantina”, refiriéndose a la música ranchera de José Alfredo Jiménez. Finalmente, las negociaciones entre los presos llevaban ineludiblemente a cantar ambos géneros porque Víctor era uno de los guitarristas principales y él no negociaba su gusto por las rancheras. A partir de este relato, Manuel, Víctor y las entrevistadoras nos hemos referido a las rancheras como “música de cantina”.

⁸⁰ No usaré aquí el término “folclor” porque puede fácilmente confundirse con otro tipo de música folclórica promovida por el estado mexicano de la posrevolución, misma que formaba parte del curricular de las normales rurales.

nunca lo hice porque, te digo, fue un aprendizaje empírico mío, fui un autodidacta de la música”.⁸¹

La música ranchera era su predilecta, como él dice “yo me quedaba más en la música ranchera [...] así más mía, personal”.⁸² Fue a este género al que acudió para hablar de lo que le hubiera gustado aprender en la clase de música, en oposición a la música clásica. Sin embargo, hubo otros géneros en su juventud, vinculados a otros intereses y espacios sociales. Víctor recuerda que desde la secundaria buscaba tener novias o al menos cortejar a las muchachas. Pero tenía serias dificultades para conseguirlo porque desde la primaria estuvo en internados para hombres y en la normal, cuando ya podía salir a las ciudades y pueblos cercanos, tuvo mucha competencia. Por este motivo, los bailes se volvieron una actividad importante, primero para ver, después para participar en ellos. En los bailes, dice Víctor, se podía convivir con las mujeres y estaba permitido tomarlas de cintura; así que, para conseguir su propósito, tuvo que dominar los ritmos de moda. Dos géneros musicales destacaron para este propósito: la música folclórica mexicana, que se bailaba en coreografía grupal, y el rock en español. Este último, recuerda Víctor, estaba en su gusto musical “como a la distancia [...] como tenías que... por ejemplo, ir a un baile, significaba poder bailar rock, entonces era la forma en que se me hacía atractivo, era como una necesidad para poder socialmente sobrevivir”. Es decir, el rock no fue parte de sus gustos musicales, aunque fuera el género del momento. No obstante, lo dominó porque era una forma de acercamiento a las mujeres que no le daba la música ranchera.

El otro género musical –relacionado con el baile– fue la música folclórica mexicana, y su acercamiento a este también tiene que ver su necesidad de acercarse a las mujeres. Entró al grupo de danza folclórica de su grupo escolar en secundaria y continuó durante sus estudios profesionales con el mismo objetivo, pero este ingreso y permanencia no fue sencillo porque los grupos de danza tenían sobre sí el estigma de ser un espacio de quienes incumplían la heterosexualidad obligatoria:

Y muchos no entraban porque decían que sólo los homosexuales estaban ahí. Y sí era cierto, ¡había muchos homosexuales! A mí me valía madre. ¡Con tal de bailar con una muchacha!, andar bailando, poderla tomar de la cintura, era la gloria, entonces desde la secundaria [...] yo me acuerdo que me empecé a meter en los grupos folclóricos.

⁸¹ Entrevista con Víctor, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Guanajuato, 16 julio 2018. Encuentro 2/6, 123 min.

⁸² Ibid.

¡Pero tenía un estigma horrible estar en el en el grupo de danza de la escuela! Horrible, horrible, horrible. Pero a mí no me importaba. [Yo no tenía amigos homosexuales] porque pues no era eso, yo iba ahí porque podía estar [bailando con una mujer] [...] Entonces, yo siempre me metía en los bailables de mi grupo [...] ¡Ya no se diga en Atequiza [cuando estudiaba profesional], definitivamente yo no faltaba! Pero en Atequiza fue todavía más duro por el estigma ése. Y en Atequiza sucedió que entró un muchacho [en la generación debajo de mí], ¡que era abierta y totalmente homosexual! Y tenía un grupo grande de muchachos y yo no sé hasta qué punto se hizo... y yo me... ¡yo fui diferente a mis amigos!, porque desde ahí empecé yo y a hacer esa distinción y a decir “no, ni madre”. Se les trataba muy feo. Y yo no, ¡yo no! No me paraba así enfrente que [gesto de defenderlos], pero yo los traté bien.⁸³

Hay dos cuestiones de este relato en las que quiero detenerme. En primer lugar, muestra que no sólo el rock se vinculaba a la transgresión de normas de género en espacios juveniles, y considero que esto puede ser indicio de una creciente visibilidad de la disidencia de la heterosexualidad obligatoria (Butler, 2002) en espacios rurales y de clases bajas. En segundo lugar, muestra que la heterosexualidad obligatoria estaba siendo cuestionada, no sólo por quienes efectivamente disientían, sino también por quienes cumplían la norma, en este caso, por Víctor. Cualesquiera fuera la razón por la que los normalistas rurales de Roque y Atequiza se acercaban a la danza folclórica, al hacerlo se los daba una posición en el ordenamiento del sexo-género-deseo. Nuevamente, como la música y el baile estaban insertos en relaciones sociales concretas, a través de este género musical en particular, Víctor tomó una posición que cada vez más se distinguió de la discriminación.

Hermila ya era moderna.

Por último, me referiré a Hermila, la entrevistada mujer que habla con amplitud a la música en su juventud. Quiero mostrarles las situaciones sociales en que ella vivió el baile y el rock y discutir qué aspectos desafiaban y por qué, en último término, para ella no constituyeron una crítica a la autoridad.

Hermila, rememora un gusto por bailar desde que estaba en la primaria, en el pueblo del Estado de México donde nació y vivió su infancia. Después, cerca de 1963, cuando fue enviada a un internado de monjas para estudiar la secundaria, tuvo una compañera que era muy buena para el baile y les enseñaba. Esto quiere decir que bailar era una práctica compartida. Ahí aprendió a bailar danzón y rock en español. Cuando no las vigilaban,

⁸³ Ibid.

prendían un radio y bailaban. Además, recuerda Hermila, cada domingo una monja las llevaba a pasear a la alameda de la ciudad y en la sinfonola de la fuente de sodas escuchaban a los cantantes de moda de México, como Enrique Guzmán y Angélica María. Esto quiere decir que, si bien en el internado estaba prohibido escuchar “música escandalosa”, las monjas no prohibieron todo contacto con el género.⁸⁴ Hermila recuerda el internado como un espacio más complejo de lo que supone el enfrentamiento entre tradición y modernidad: lo mismo podían estar rezando por la salvación de Cuba que aprendiendo inglés y jugando voleibol y básquet con los hombres de la normal rural de Tenerife. Esto era posible, recuerda, porque la madre superiora era un poco “liberal”. Por otro lado, su familia distaba de la tradición: después de quedar viuda, su madre siguió administrando el billar y la tienda que había sido de su esposo y nunca se volvió a casar. Cuando su madre supo que Hermila podía bailar diferentes ritmos, se sorprendió, pero no la reprendió ni desalentó.

Después de la secundaria, Hermila continuó sus estudios para maestra en la Normal del Estado de Toluca. Ahí continuó su afición por los bailes. Durante este tiempo de normalista, la música y el baile fueron parte de su juventud, pero no desafiaron a la autoridad familiar porque su madre ya había quebrado abiertamente las normas de ser mujer, además de ser comerciante, era una modista que procuraba siempre estar a la moda con vestidos que ella misma hacía –“yo creo que los veía en las películas”–, y sus zapatos de tacón.⁸⁵ De igual manera, bailar tampoco cuestionó la autoridad escolar ni el orden familiar de las múltiples casas en las que se asistió en la capital del Estado de México. Durante la Normal no recuerda conflictos vinculados a la música. El rock y el baile, para Hermila, transgredieron muy pocas cosas; pero esto no fue porque su gusto era el rock “domesticado” (Zolov, 1999:73), sino porque en los espacios sociales en los que ella aprendió a disfrutar de este musical, los cuestionamientos sobre los mandatos de género habían sido planteados por otras rutas. Es particularmente interesante que para esta mujer la música no pusiera a disputa las relaciones de género.

Las discusiones que surgieron en los espacios de política estudiantil en la normal rural de Aguilera a causa de la afición por el rock en inglés de Miguel, muestran la complejidad

⁸⁴ Entrevista con Hermila, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Ciudad de México, 24 mayo 2017. Encuentro 1/2, 153 min. (Hermila, encuentro 1/2).

⁸⁵ Entrevista con Hermila, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Ciudad de México, 11 septiembre 2018. Encuentro 2/2, 143 min. (Hermila, encuentro 2/2).

de la política estudiantil en las normales rurales: la dirigencia estudiantil de este plantel sostenía la oposición entre imperialismo/antiimperialismo a través de la música, en donde el rock estaba estrechamente vinculado con el primero, y el canto latinoamericano era por sí mismo antiimperialista. El cargo que Miguel ocupó en la representación estudiantil, contribuyó a que sus argumentos a favor de escuchar rock en inglés, aplacaran los señalamientos políticos en su contra. Pero el caso nos muestra también que las agrupaciones estudiantiles eran una autoridad que sancionaba gustos musicales y que, como tal, sus pares les desafiaron. En estos desacatos también circulaba la rebeldía y se tejían elementos de crítica en las subjetividades. Para Miguel, por otro lado, su gusto por el rock dio un giro cuando tuvo que argumentar por qué “Roberto” Dylan –como él lo nombra– o Black Sabbath no eran imperialistas e, incluso más, eran críticos de la sociedad norteamericana:

Cantaba algo de Black Sabbath. Me gustaba... [...] [era el rock] grueso de ese tiempo, ahora se oye como algo muy suave [risas]. Y cuando les mostraba yo las letras decían “¡Caray!”, “Miren, pues yo me identifico con la letra”, “Pues cántalas en español, Miguel”, me decían [risas]. Entonces fui rockero.

Aquí se gestó una transformación subjetiva: Miguel dejó de ser simplemente rockero, para posicionarse como un rockero que, en los espacios sociales en que vivía, al que podía localizársele en una zona gris de oposición por esta razón. Definió su rebeldía también en relación con sus compañeros de política estudiantil.

La música ranchera fue, para Víctor, una ruta para relacionarse contenciosamente con la autoridad de un maestro y señalar críticamente la relación pedagógica que negaba a los estudiantes la facultad de opinar sobre las actividades escolares. Más adelante en su vida, recordó Víctor, cuando estuvo preso debido a su militancia político-militar en las Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo, las rancheras fueron un punto de choque con el ordenamiento político que pesaba sobre las filiaciones musicales: de acuerdo con el grueso de los presos de la Liga Comunista 23 de Septiembre y otras organizaciones, la música debía ser un instrumento revolucionario; para Víctor, en cambio, había sentimientos que sólo podía expresar mediante las rancheras. Y expresar estos sentimientos era igualmente necesario que cantar contra la explotación y violencia capitalista.

Por otro lado, en su búsqueda de relaciones de afecto-deseo con las mujeres a través de la danza folclórica, Víctor encontró que él no participaría en las prácticas de discriminación y violencia contra los hombres que disentían de la heterosexualidad obligatoria. No los defendió abiertamente, eso hubiera sido una transformación subjetiva

mayúscula, pero permaneció en su espacio y entabló relaciones cordiales con ellos. Su rebeldía alcanzó a rasgar los mandatos que ordenaban el género-sexo-deseo.

A través del análisis de las experiencias que Miguel, Víctor y Hermila tejieron mediante música y baile, argumento que la rebeldía que habilitó los sesentaiocho mexicanos estaba a caballo entre la modernidad y la tradición. Raymond Williams (2003) sostiene que las estructuras de sentimiento (las nuevas sensibilidades/subjetividades) de una nueva generación surgen en medio de lo conocido y lo novedoso; es decir que no existe tal cosa como el rompimiento espontáneo con la organización del mundo conocida y compartida con generaciones previas. Así pues, ambos géneros, los modernos y tradicionales, contribuían una organización novedosa de la experiencia y abrían espacios para la rebeldía, es decir, para la gestación de subjetividades que habilitaban la crítica social y la construcción de nuevas expectativas.

Por otro lado, me parece que en el análisis de la relación música-juventud-rebeldía en los años sesenta, es pertinente volver a los análisis de E. P. Thompson sobre la relación entre forma cultural y relaciones sociales históricas. De acuerdo con el trabajo de Thompson sobre la encerrada inglesa en la transición al capitalismo industrial (1994), las características de la forma cultural no determinan las relaciones sociales en que es desplegada, sino que estas reordenan los contenidos y sentidos de la forma cultural, en este caso del ritual de la encerrada. Tomemos, por ejemplo, el atinado análisis de Eric Zolov (1999) sobre la domesticación comercial del rock and roll en México entre 1958-64. De acuerdo con Zolov, el rock –ritmo global que expandía la modernidad– fue dirigido para sostener al mismo patriarcado que, por otro lado, cuestionaba. Este fue el caso de los refritos, es decir, del rock en español. En este mismo sentido, los jóvenes podían construir su experiencia de rebeldía entrelazada a ritmos calificados “tradicionales”, como la música ranchera, la norteña, los boleros, la rondalla, etcétera. No podemos comprender la situación social sólo atendiendo a la forma cultural; es preciso comprender el conjunto. En un análisis de este tipo, podemos entrever que la rebeldía o la persistencia de la tradición no guardaban directa relación con el género musical y de baile sino en cómo estas formas culturales organizaban el complejo mundo de los jóvenes normalistas.

Miguel y Víctor fueron jóvenes hijos de familias con recursos económicos precarios de medios rurales; el primero fue hijo de una viuda que sostenía a su familia mediante el

trabajo de casa, Víctor fue hijo de un pequeño agricultor y una madre encargada del trabajo de cuidado familiar. Hermila fue hija de una mujer comerciante que, aun con limitaciones, se valía por sí misma para sostener a sus tres hijos, lo cual contrasta con la experiencia de Miguel. Las familias de los tres profesaban una devoción por la idea moderna de movilidad social a través de la educación; por este motivo, procuraron enviarlos a estudiar. Ellos, por su parte, fueron estudiantes que recibieron diferentes formas de reconocimiento escolar desde la primaria; precisamente por su éxito en la escolarización, pudieron continuar sus estudios de secundaria y normal. Los tres transitaron exitosamente hacia la modernidad en los internados, ese umbral entre lo rural y lo urbano. En medio de esos dos mundos y con los elementos culturales que les eran socialmente propios y los que fueron descubriendo, ellos crearon el propio y desde ahí, con diferentes herramientas y formas culturales, formularon cuestionamientos *situados* a algunos aspectos del orden social. Estos tres jóvenes abren un resquicio para reconocer las experiencias de modernidad y que no se tejieron en las geografías urbanas, pero que igualmente fueron parte de las subjetividades que habilitaron las rebeldías del sesentaiocho, esa nueva sensibilidad o estructura de sentimiento.

A lo largo de este capítulo analicé la vida cotidiana de los entrevistados como jóvenes estudiantes normalistas. Destaqué que, en diferentes espacios, prácticas sociales y relaciones, los entrevistados hicieron cuestionamientos al statu quo y participaron en la construcción de relaciones horizontales. La normal rural propiciaba algunas de estas prácticas; por ejemplo, la convivencia cotidiana dentro del internado propiciaba que aquellos que compartían un dormitorio, la mesa del comedor o la generación escolar crearan lazos solidarios entre sí. Esto no era resultado únicamente de la forma internado, sino de que durante los años veinte y treinta, estas escuelas –como institución– propiciaron un modelo de familia y diferentes formas de colectividad dentro de los planteles. Este modelo no se reprodujo automáticamente ni fue idéntico a sí mismo a lo largo de las décadas, sino que fue un referente que generación tras generación incidía en las expectativas que los estudiantes formaban sobre su vida dentro de la normal. Al mismo tiempo, como referente, la noción de cooperación y colectividad eran materializadas a través de diferentes prácticas, en unos espacios/actividades/relaciones más que en otros; y para este fin contribuían especialmente su experiencia (como subjetividad y formación social).

En el marco de una investigación que busca comprender su militancia política, pedirles que hablen de su vida en la normal, dirigió inmediatamente su narración hacia las actividades más explícitamente políticas, como las clases en las que se abordaban problemas sociales y teoría política, su participación en asambleas y agrupaciones estudiantiles y partidarias, participación en huelgas y movimientos estudiantiles o apoyo a grupos de campesinos, colonos, obreros en lucha por sus demandas. Es común que dentro de su relato den cuenta de los cargos que ostentaron en alguna agrupación y, ocasionalmente, relatan con detalle las actividades que desempeñaron. Pero pocas veces, *motu proprio*, hablan de la vida cotidiana como jóvenes estudiantes. A primera vista, en consecuencia, pareciera que el mundo de la política estudiantil estaba enteramente separado de la vida cotidiana. Sin embargo, cuando inquirí sobre ser joven, los entrevistados estuvieron dispuestos a narrarme su trayectoria en los deportes, los espacios en que escuchaban y hablaban sobre música, o sus avatares en los bailes, las relaciones afectivas que establecieron o buscaron, el relajo que echaban. En sus relatos de ser joven estudiante, encuentro indicios de que, para las y los entrevistados, hay una relación entre su determinación política para ser parte de movimientos estudiantiles y crear grupos de estudio político, y los sentimientos más difusos que los habilitan para, en la práctica, desafiar y criticar figuras y posiciones de autoridad, normas institucionales y ordenamientos de género, sexualidad y edad que regían su vida cotidiana. En mi argumentación, ambas prácticas están relacionadas en un único proceso de subjetivación, pero mientras la narración de actividades políticas está mediada por una forma de conciencia, las críticas que se desarrollaron en la vida diaria, tienden a permanecer no vistas o no nombradas en las narraciones dirigidas a dar cuenta del proceso de radicalización.

En el capítulo previo mostré que los entrevistados distinguieron diferencias y desigualdades sociales gracias a su paso por la primaria y se hicieron preguntas sobre por qué esto pasaba. Víctor aprendió, por ejemplo, que los libros de texto hablaban de modernización y mejora social, pero esto no había sucedido en el rancho de su familia. Miguel distinguió que él era raro frente a los niños de su pueblo que no asistían a la escuela o al internado en que él estaba y Flora supo que su habilidad para la lectura era diferente a la de sus compañeros en el salón de clases. Fue durante la secundaria-normal cuando los entrevistados nombraron algunas desigualdades como injusticias y la noción de compromiso o deber de participar en el espacio público tiene un peso mayor en su relato. Algunos entrevistados relatan que

paulatinamente dejaron de concentrar su atención en las calificaciones y, en cambio, la dirigieron a las agrupaciones y actividades de política estudiantil, seguros de que esto era más importante. Otros narran que sostuvieron sus calificaciones, al mismo tiempo que comprometerse con cargos y comisiones políticas. Al mismo tiempo, algunos dicen que a través de sus gustos musicales y su vestimenta cuestionaron a sus maestros y compañeros, por ejemplo, Víctor y Rafael, aficionados a la música ranchera, tuvieron conflictos con el maestro de música y fueron llamados a Consejo escolar porque a ellos nos les interesaba aprender música de cámara, sino interpretar y cantar rancheras.

Asimismo, el hecho de que dentro del internado-escuela hubiera una red densa de relaciones entre estudiantes debido a los diferentes grupos y vínculos que podían formarse, crear redes de apoyo, confianza y solidaridad era viable. Esto quiere decir que las estudiantes de Saucillo, por ejemplo, podían coincidir en el dormitorio, el salón de clases, el grupo de danza o un equipo de deportes o los círculos de lectura, alguna comisión y viajar juntas a otro plantel para asistir a un baile o participar en jornadas nacionales o encuentros regionales.

Para los entrevistados, su vida en la normal rural –desde el ingreso– contribuyó para que colaboraran con sus pares incluso si al mismo tiempo eran parte de actividades competitivas, como los torneos deportivos, los concursos culturales y la clasificación según las calificaciones y la disciplina a lo largo del año. En colectivo, también, modelaron sus gustos musicales y esto implicó que algunos cuestionaran ciertas formas de autoridad. La música propició vínculos entre pares y contribuyó a cohesionarlos como un grupo que se oponía a otras generaciones y autoridades. Al mismo tiempo, los gustos musicales tensionaron las relaciones entre estudiantes, este fue el caso de Miguel y su gusto por el rocanrol en un espacio de activismo estudiantil que atribuía valores políticos a los géneros musicales. La persistencia de Miguel para ser rockero a pesar de los cuestionamientos que le hacían sus compañeros de la sociedad de alumnos y de los grupos de estudio político, es indicio de que la autonomía individual para formar sus criterios y el cuestionamiento a formas de poder –incluso aquellas en las que él mismo contribuía porque eran construidas entre pares–, integraban su subjetividad. Algo similar observo en el caso de Rodrigo y la colaboración entre los peloncitos.

Quiero enfatizar esta cuestión: La posibilidad de criticar el mundo a través de la música estuvo fundamentada no solo en las cualidades intrínsecas del género (v.g. ruidosa,

en el caso del rock), sino especialmente en cómo la música estaba entretejida a las relaciones sociales y actividades cotidianas, y cómo los entrevistados afirmaban su autonomía para escuchar e interpretar los géneros que les placiera. Miguel planteaba que su gusto por el rocanrol era autónomo de la calidad de su trabajo político estudiantil y la firmeza de su ideología antiimperialista. Para Hermila en cambio, escuchar determinada música o asistir a bailes no fue una vía de enfrentamientos con formas de autoridad familiar o escolar. Esto no se debió únicamente a que ella escuchara ritmos de rock en español, pues incluso estos eran “ruido” dentro de la escuela de monjas donde estudió la secundaria, sino a que, en su entramado familiar, escuchar esta música o ser una mujer autónoma distaban de ser prácticas sancionadas.

Finalmente, quiero destacar que los entrevistados afirman que “destacar” fue una cualidad que mantuvieron: fueron buenos estudiantes, deportistas, declamadores, músicos, actores, lectores, narradores de historias. No obstante, ser destacado no es la cualidad central en la narración que tejen, incluso si es una de las piezas más importantes. Ser destacado forma parte de un entramado complejo porque al mismo tiempo que sobresalen en una o más actividades, reconocen sus carencias en otros rubros, y en repetidas ocasiones el sujeto de la acción que narran son el grupo de amigos, el dormitorio en general, la generación, o alguno de los diferentes grupos a los que pertenecían.

En el capítulo siguiente continuaré con el análisis de la vida de los entrevistados durante sus estudios de normal. Aunque nuevamente el centro de estudio serán aquellos que cursaron una normal rural, también acudiré a la experiencia de Hermila, quien estudió en la Normal del Estado de México. El foco de atención estará en la política en organizaciones y movimientos estudiantiles, así como la formación política que ellos señalan haber recibido directa o indirectamente de sus profesores o compañeros. Mostraré que la crítica del mundo y las expectativas de cambio, pero especialmente la certeza de que ellos podían incidir en el curso de la realidad, rondó la vida cotidiana de quienes cursaron la normal rural, en los bailes, la declamación de poesía, en el canto y las prácticas escolares. Para muchos, fue ahí donde aprendieron a conceptualizar las preguntas que se habían planteado –a veces en silencio– durante la infancia.

Capítulo 5. Política estudiantil en la normal rural

Camilo relata que ingresó a la normal rural de Aguilera porque su padre, un campesino pequeño propietario “se preocupó” de que los dos hijos más pequeños estudiaran la primaria y después “llegó a [sus] oídos” la existencia de una escuela que en aquél tiempo era conocida como “La Granja” y hoy es nombrada cotidianamente como “Aguilera”, un “internado para hijos de campesinos”.¹ En 1962, el padre llevó a Vladimir, el penúltimo hijo, a presentar el examen de admisión y, en septiembre de 1963, fue el turno de Camilo: “Así fue como logramos nosotros recibir educación, si no ha sido por la escuela de Aguilera, a lo mejor no habría habido otras posibilidades de estudio más que seguir ahí en el campo”. Camilo reflexionó en la entrevista que él entró a la normal rural por “la necesidad de estudio, por salir del rancho”, no por “vocación”. Y enseguida agregó que, a pesar de que a los trece años no imaginaba ser profesor, le gustó estudiar en la normal rural:

Pero lo curioso es que estando ahí el ambiente de la escuela me sedujo bastante, me sedujo. Y sí, en ese tiempo pensé que ser maestro era una oportunidad de servir, para regresar al campo y servir a los campesinos, de la extracción de mi clase. Me gustó. A pesar de que yo no iba, que yo no tenía pensado ser maestro de chico. Pero bueno, era por necesidad.²

En esa misma entrevista, habló de las “primeras impresiones” que tuvo de su nueva escuela-internado.³ Relató que los nuevos alumnos tenían temor a las novatadas, pero eso a él no le inquietaba porque Vladimir, su hermano mayor, ya era conocido; también habló un poco de la centralidad del reglamento en la organización de sus actividades diarias y lo “fundamental” que fue para él hacer amigos. Luego, con una conjunción adversativa, como para hacer a un lado todo lo dicho, hizo una pausa para hablar del objeto de su fascinación en la normal rural:

Pero ahí para mí lo más interesante fue... me llamó mucho la atención, mire, la cuestión política, las reuniones de las sociedades de alumnos, el cómo se empezaba a manejar una formación ideológica. Eso como que me atrajo como un imán, porque yo... ahí en la escuela existían lo que llamábamos el Club de Orientación Política e

¹ Entrevista con Camilo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 17 noviembre 2016. Encuentro 1/4, 86 min. (Camilo, encuentro 1/4).

² Ibid.

³ A partir de los años dos mil, en algunas normales rurales ha sido eliminado el sistema de internado; los internados de Mactumatzá y El Mexe fueron cerrados en 2003. "Cierra Pablo Salazar la normal Mactumatzá", *Proceso*, 27 septiembre 2003. <https://www.proceso.com.mx/256389/cierra-pablo-salazar-la-normal-mactumatza>. "Las normales rurales agonizan por ineficacia de autoridades". *La Jornada*, 14 diciembre 2003. <https://www.jornada.com.mx/2003/12/14/012n1pol.php?printver=1&fly=>.

Ideológica, y yo constantemente ahí asistía. Me gustaba mucho leer las revistas, aquellas famosas revistas de la URSS donde se manejaba toda la cuestión de los países socialistas, las relaciones sociales, y ahí una... embrionariamente una introducción a lo que sería el marxismo para mí y fue en el segundo o tercer año de secundaria cuando eso se dio.⁴

Los entrevistados procuraron, como Camilo, introducir la importancia de la política estudiantil para sus vidas, es decir, más allá de relatar que esta era una actividad entre muchas, subrayaron que les gustó y, en algunos casos, afirman que entrar a la política redirigió su vida. La política estudiantil es uno de los ejes que estructuran las narraciones que tejieron para mí; además, funge como una de las causas de la militancia en una organización político-militar en el caso de quienes militaron, pero también es esgrimida como una de las razones de por qué rechazaron a militar o argumentaron que las normales rurales no debían comprometerse con la lucha armada.

Como he dicho en el capítulo pasado, los relatos de los entrevistados desvinculan la vida política de la vida cotidiana, destacan la primera y narran la segunda solo cuando se les pide que ahondaran en ella. Los relatos de sí son una organización de lo vivido a la luz de quién es el sujeto en el presente, a la luz de los relatos paradigmáticos que circulan sobre las normales rurales. No resulta extraño, en consecuencia, que los entrevistados privilegiaran las actividades estrictamente políticas en primera instancia o que destacaran la incidencia que la normal tuvo para su trayectoria política y de organización social. Pero es importante distinguir que los relatos distinguen política/vida cotidiana a pesar de que, en el pasado, la vida cotidiana entrañaba el activismo. Esto vale no sólo para destacar que la política era epicentro de la vida diaria, sino también para señalar que mientras hacían pintas, repartían volantes, tenían reuniones de sociedad de alumnos o nacionales, también pensaban y procuraban cumplir intereses juveniles, como tener novia/o, tener éxito en el baile en turno, ganar el partido de beis o básquetbol, escaparse de las largas reuniones nacionales en el Distrito Federal para conocer Bellas Artes o el Zócalo.

Este capítulo tiene el objetivo de indagar en la modelación de subjetividades durante la vida política estudiantil de las y los entrevistados. Todos ellos afirman que durante las clases, en las conversaciones con los profesores, en las lecturas autónomas, en las reuniones de asamblea, en los grupos de estudio político, conceptualizaron aspectos del orden social

⁴ Camilo, encuentro 1/4.

que hasta entonces habían intuido en la experiencia; algunas preguntas de su infancia fueron entonces formuladas como un diagnóstico del mundo: injusticia, desigualdad, explotación. Esta conceptualización estaba intrincada con tradiciones y proyectos colectivos que eran parte de la institución y la vida estudiantil generación tras generación. Ser parte del día a día estudiantil los informó sobre qué acciones y expectativas podían nombrarse políticas y cuáles no. Víctor, por ejemplo, aprendió a nombrar su participación en obras de teatro como política, y a no dar este nombre a su crítica implícita a la discriminación y violencia contra los compañeros que disientían de la heterosexualidad obligatoria.

He dividido este capítulo en cinco apartados. En el primero me adentraré en las agrupaciones estudiantiles en la normal rural a través de un breve resumen histórico y el análisis del estado que guardaban en los años sesenta-setenta algunas de ellas: Consejo Escolar, sociedad de alumnos, Comité de Orientación Política e Ideológica (COPI), Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) y las organizaciones partidarias. Cerraré este apartado con un análisis del peso que diferentes formas de represión han tenido en la vida estudiantil.⁵ En el siguiente apartado, expondré dos momentos clave en la historia de la organización de normalistas rurales: la desaparición de la FECSM en 1969 y su reconstitución en 1973. La reforma a la educación normal de 1969 trajo como consecuencia, entre otras cuestiones, la ampliación del plan de estudios para que los estudios de profesor se realizaran en cuatro en lugar de tres años, la separación del ciclo secundario del de profesional y la conversión de 14 de los 29 planteles en secundarias técnicas agropecuarias y la desarticulación de las agrupaciones estudiantiles autónomas. Me detendré en la oposición de los normalistas rurales a estas medidas y la respuesta represiva que implementó el Estado a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Liga de Comunidades Agrarias, el Ejército, las fuerzas de seguridad pública municipales y estatales y la agencia de inteligencia interior, la Dirección Federal de Seguridad (DFS). La reorganización de la FECSM fue resultado de un movimiento estudiantil cuasi clandestino del que la historiografía ha dicho realmente poco y para el que las fuentes orales son una pieza clave. En el tercer apartado me abocaré a comprender, a través de los relatos de los entrevistados, cómo la política estudiantil llegó a ser el eje sobre el cual algunos organizaron

⁵ No haré lo mismo con las agrupaciones estudiantiles de la normal que cursó Hermila, puesto que para ella estos espacios no fueron relevantes.

su vida: las agrupaciones a las que entraron y cómo aprendieron a hablar en voz alta para exponer sus diagnósticos del mundo y sus expectativas. En el cuarto apartado analizaré las diferentes experiencias de represión estudiantil que cada entrevistado narró y cómo las entretienen al relato general de su vida y, especialmente, el peso que le otorgan para explicar su radicalización. Cerraré con un quinto apartado que delinea las discusiones que en torno a la lucha armada habían tenido lugar en las normales rurales desde principios de los sesenta.

Las agrupaciones estudiantiles en la normal rural

A lo largo de la historia institucional de las normales rurales, los estudiantes han participado en el gobierno interior de cada plantel. A asimismo, las organizaciones estudiantiles han impactado la vida cotidiana de estas escuelas de diferentes maneras. En este apartado me referiré a las agrupaciones estudiantiles en las que incursionaron en el mundo de la política estudiantil. En primer lugar, hablaré del Consejo Escolar, órgano de gobierno escolar compuesto por representantes del cuerpo de maestros, estudiantil y el director del plantel. En segundo lugar, me referiré a las agrupaciones estudiantiles reconocidas por las autoridades escolares de cada plantel: Asamblea estudiantil, Sociedad de Alumnos, Comité de Orientación Política e Ideológica (COPI) y Comité de Lucha. En tercer lugar, hablaré de la FECSM, y, finalmente, abordaré la presencia de filiales de las ramas juveniles de organizaciones partidarias dentro de las normales rurales. A pesar de que las agrupaciones estudiantiles conformaban un complejo entramado, en los relatos de los entrevistados, aparecen como un todo orgánico gracias a la experiencia; es decir, los entrevistados cruzaron múltiples agrupaciones en el terreno de su vida cotidiana, por lo que los múltiples niveles de organización y acción constituyeron su subjetividad y, particularmente, la interpretación de cómo hacer política. Hacer política estudiantil, para los entrevistados, significaba asistir a múltiples reuniones en diferentes espacios a lo largo de todo el año escolar, transitar año con año de una agrupación a otra en diferentes cargos y ascender de jerarquía, mediar entre el desempeño académico y el activismo estudiantil, asistir lo mismo a bailes de graduación que a tomas de tierras o caravanas campesinas, recitar poesía y tomar un micrófono en la plaza de un pueblo para solicitar apoyo a la escuela durante los periodos de huelga.

Al mismo tiempo, en el presente, el objetivo de los entrevistados es vincular la actividad política en la normal rural con su camino político posterior y su vida en general.

Este objetivo y su experiencia en la normal rural desdibujan los límites entre una y otra agrupación estudiantil.

En los relatos, la política estudiantil aparece como un continuum, también, porque los entrevistados hablan poco de cambios y conflictos, excepto algunos que vivieron la reforma del sistema de normales rurales implementada en julio-septiembre de 1969 que tuvo múltiples consecuencias, entre ellas, la expulsión formal o de facto de dirigentes estudiantiles locales y nacionales, estudiantes sin cargos de representación, y el desmantelamiento de las sociedades de alumnos y la FECSM. Más adelante, en este mismo capítulo, me referiré con mayor detalle a la reforma de 1969.

El Consejo Escolar.

El Consejo Escolar fue, en estricto sentido, un órgano de gobierno interno de las normales rurales, compuesto por representantes de los cuerpos de maestros, estudiantil y el director del plantel. El trabajo de Alicia Civera (2008) detalla que en 1936 la SEP creó la figura del Consejo de Alumnos y Maestros para formalizar una práctica común en varias Escuelas Regionales Campesinas –denominación de las normales rurales entre 1932-1940–: la participación de los alumnos en la organización y gobierno de la escuela junto con los maestros, director y la comunidad escolar. De acuerdo con Civera:

El Consejo de Alumnos y Maestros estaría integrado por el director, los maestros y los representantes de estudiantes de cada grado. Estos últimos serían elegidos por votación absoluta del alumnado, y se establecían medidas de control para que ello fuera así. Las funciones del Consejo eran: estudiar los problemas técnicos, económicos, administrativos, de organización de labores, de relaciones con la comunidad, etcétera; considerar las disposiciones de la [SEP] y relacionándolas con la vida de la escuela, los recursos materiales y los problemas de la escuela; considerar lo que hiciera falta para la mejor organización y marcha de la escuela; estudiar las formas más prácticas y eficaces para satisfacer esas necesidades, y, por último, organizar los comités que fueran necesarios, y que dependerían del Consejo (2008, 224).

En suma, sigue Civera, el consejo de cada escuela tendría facultades para intervenir en las decisiones sobre casi todas las “actividades o posibles dificultades”, especialmente en la administración de los recursos económicos. Solo los planes y programas de estudio estarían exentos de intervención. Es probable que los consejos fueran creados para disminuir la participación de los estudiantes en la FECSM y, por lo tanto, contrarrestar su independencia organizativa.

En el Archivo Histórico de la Normal Rural J. Guadalupe Aguilera (AHNRA) se encuentran las “bases generales” de los consejos escolares que la SEP distribuyó a las escuelas en el año escolar 1966-1967. De acuerdo con estas bases, el consejo tenía el objetivo de “cooperar con el director de la escuela en la orientación de las actividades y para promover el mejoramiento de las mismas”. El consejo debía conformarse con el director, un representante de los maestros del plantel y un representante estudiante por cada grado escolar, estos dos últimos electos directamente al inicio del año escolar. Para fungir como representantes, los estudiantes debían tener un promedio escolar superior a 8 en pruebas ordinarias, tener un mínimo de 85% de asistencias en cada materia de su plan de estudios y tener buena conducta.⁶ Para ejercer sus funciones, el consejo constituiría los comités necesarios, entre los que podían estar los siguientes: Honor y Justicia, Orientación Profesional, Relaciones Estudiantiles, Investigaciones sociales, técnicas y científicas, Organización y funcionamiento de clubes, Promoción agropecuaria e industrial, Alimentación, Promoción de Artesanías regionales y Exámenes profesionales.

Las agrupaciones estudiantiles escolares.

La Sociedad de alumnos era una agrupación independiente que representaba a los estudiantes ante las autoridades escolares, estaba compuesta por varios comités que funcionaban a lo largo de todo el año escolar y se encargaban de atender asuntos internos y de las relaciones con movimientos y organizaciones estudiantiles, campesinas, obreras, etcétera. De acuerdo con Civera (2008: 97) las primeras sociedades de alumnos de las normales rurales fueron creadas a finales de los años veinte con la finalidad de conseguir mejoras materiales a los planteles y las condiciones diarias de vida en los internados, y a lo largo de los años treinta se fundaron más sociedades de alumnos. En este mismo sentido, Ortiz Briano (2012) sostiene que las sociedades de alumnos fueron concebidas como organismos para la defensa de los derechos de los normalistas rurales; para este autor, a partir de 1936, la creación de sociedades de alumnos en varios planteles fue resultado de que la FECSM (fundada en un año antes) promovió que existiera este tipo de agrupaciones para “iniciar el proyecto de formación ideológica” e incentivar la participación de los estudiantes

⁶ [Bases generales del Consejo Escolar]. Archivo Histórico de la Normal Rural J. Guadalupe Aguilera (AHNR-Aguilera), 1966-1967, Carpeta “Consejo escolar 170”.

en la Federación y coordinar acciones desde los planteles (Ortiz Briano, 2012: 124). Este mismo autor argumenta que la autonomía organizativa de las sociedades de alumnos fue una demanda de los propios estudiantes y, al mismo tiempo, fue impulsada por la SEP para impedir que los maestros (especialmente los maestros afiliados al Partido Comunista) tuvieran influencia sobre los estudiantes o sumaran fuerzas.

En los años sesenta, las sociedades de alumnos estaban compuestas por trece estudiantes que dirigían las siguientes secretarías: General, de Actas y Acuerdos, de Finanzas, de Conflictos, de Organización, de Acción Política, de Prensa y Propaganda, de Relaciones con exalumnos, de Acción Social, de Acción Deportiva, de Acción Campesina, de Asuntos Indígenas y de Acción Obrera y Sindical. Por regla general, el estudiante que fungía como secretario general era del penúltimo grado (5º grado, en 1969; 3er grado, después de 1969), lo cual buscaba garantizar una transición entre generaciones escolares. Con este mismo fin, los estudiantes procuraban que un estudiante del último grado ocupara una de las secretarías de mayor peso –como Actas y acuerdos o Finanzas– para que el secretario general tuviera asesoría de un compañero más experimentado.⁷ La elección de la sociedad de alumnos tenía lugar en la Asamblea estudiantil, en donde todos los estudiantes se reunían para votar a uno de los grupos que para tal efecto se presentaban. Inicialmente, en los relatos de los entrevistados, la sociedad de alumnos fue presentada como un organismo sin fisuras ni conflictos internos, pero cuando inquirí más en el tema, narraron las disputas por el control de la Sociedad, toda vez que a través de ella podían promoverse políticas de acción y formación política a toda la población estudiantil. Los miembros de la sociedad de alumnos eran responsables de impulsar acciones para mejorar las condiciones materiales de los edificios, la vida diaria de los estudiantes (raciones de alimentos, uniformes, becas), los requerimientos materiales para las actividades estudiantiles y para garantizar que los profesores y el director cumplieran adecuadamente con su trabajo y el trato a los estudiantes. En estricto sentido, la sociedad proponía acciones o directrices y estas eran discutidas y votadas en asamblea, pero tener una posición en el comité ejecutivo daba legitimidad a las propuestas; además, el comité ejecutivo administraba una partida económica –reunida de todas las becas de los estudiantes– y esto le daba capacidad para emprender acciones por sí

⁷ “Proporcionando información solicita” [composición del Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnos y Representante nacional ante la FECSM]. Durango, 16 enero 1969. AHNR-Aguilera, 1968-1969, Carpeta “Alumnos. Exp. 210”.

mismo. Asimismo, la sociedad tenía facultades para promover acciones de cooperación y solidaridad con movimientos y organizaciones de la región donde se asentaba la normal rural, y para determinar si los estudiantes de un plantel se sumaban o no a un movimiento nacional de normalistas rurales promovido por la FECSM.⁸ Sin embargo, el hecho de que la sociedad de alumnos propusiera una acción no garantizaba que se la aprobara sin discusiones durante la asamblea.

Por su parte, las asambleas estudiantiles tenían lugar de forma periódica y de manera extraordinaria para tratar temas internos, tomar decisiones en las que todos los estudiantes estarían involucrados y para asignar comisiones y tareas especiales cuando una escuela iniciaba un movimiento de demandas inmediatas o se sumaba a un movimiento nacional con pliegos petitorios generales o se solidarizaba con la lucha de otra organización. Toda vez que la asamblea era periódica, este era el primer espacio en el que los normalistas rurales tenían contacto con la política estudiantil, en los primeros meses de ingreso.

Cuando Miguel, quien estudió en Aguilera en 1972-76, entró en el tema de las asambleas, mostró un especial entusiasmo: “fíjese que... pienso en la respuesta y me emociono”, y continuó:

Yo soy un convencido que el asambleísmo estudiantil de la normal rural, nos formó a muchos. Favoreció el desarrollo de habilidades personales, para discurrir en público, para persuadir a los demás, cómo argumentar [énfasis], cómo prepararse antes de la asamblea con información para poder llevar sustento a alguna propuesta, el asambleísmo estudiantil es muy didáctico y creo yo que es muy, muy [énfasis] formativo. Los mejores oradores de la escuela se formaron en las asambleas. Y la práctica del asambleísmo era muy particular porque ahora yo me pongo a pensar [pausa] cómo batalla uno para tener la atención de un grupo de jóvenes durante más de cuarenta minutos, y nosotros teníamos asambleas de ocho, de diez horas [énfasis]. Y solos [énfasis]. Y nadie obligaba a nadie [énfasis] a permanecer. Como que tenían un atractivo especial las asambleas, creo que eran hasta espacio de realización de muchos compañeros.⁹

Es fácil imaginar que hubo estudiantes para quienes las asambleas distaron de ser una actividad gozosa o siquiera atractiva, incluso si no cuento con testimonios orales en este

⁸ Las acciones de solidaridad con movimientos obreros, campesinos, partidarios eran diversas: asistencia a marchas, mítines, tomas de tierras, entrega de recursos económicos, pronunciamientos, etcétera. (ayuda económica al Movimiento 23 de Septiembre de Chihuahua: “Recibí del S. Secretario General de la Normal Rural de Tamatán, Tamps., la cantidad de \$510.00 por concepto de ayuda a Chihuahua. 4 mayo 1966. Por el Movimiento 23 de Septiembre, firma J. L. A”. “Estado de Durango” [reporte de agente de Investigaciones políticas y sociales], 7 mayo 1966. Versión Pública “Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (VP-FECSM), 2008, C. 60, L. 2, f. 62.

⁹ Miguel, entrevista 3/3.

sentido. Sin embargo, entre los estudiantes que, como las personas que entrevisté, incursionaron y crecieron en cualquiera de las rutas de actividad política, las asambleas tuvieron peso en la politización. Volveré sobre este punto más adelante.

Además de los comités ordinarios, había otros dos que funcionaban paralela, pero estrechamente con la sociedad de alumnos: el Comité de Lucha y el Comité de Orientación Política e Ideológica (COPI). El primero entraba en funciones durante los movimientos estudiantiles y fungía como órgano de dirigencia. El COPI, por su parte, era un espacio dedicado a la formación político-ideológica del cuerpo estudiantil en general y la preparación especializada de un grupo. Ortiz Briano encontró que los primeros comités de orientación política fueron creados por la FECSM, pero algunas escuelas—como Cañada Honda—, no establecieron uno sino hasta los años cincuenta (2012: 121). Los COPI de cada escuela, a su vez, eran parte del Comité de Orientación Política e Ideológica Nacional (COPIN), perteneciente a la FECSM.¹⁰ El COPI estaba dirigido por un presidente y para ejercer sus funciones tenía un salón o cubículo a donde podía acudir cualquier estudiante, aunque regularmente lo hacían por una invitación directa de por medio.

De acuerdo con Miguel, en su generación (1972-1976), la sociedad de alumnos de la normal rural de Aguilera era denominada Consejo para enfatizar que la persona a cargo del comité ejecutivo tenía la misma jerarquía que los titulares del resto de los comités. El Consejo, en colaboración con el COPI y en consonancia con los acuerdos nacionales tomados en la FECSM, determinaban una serie de lecturas políticas que eran obligatorias para todos los estudiantes, como una versión breve del Manifiesto del Partido Comunista en donde explicaban la lucha de clases, algunos textos sobre la Revolución Mexicana basados en el trabajo de Adolfo Gilly (*La revolución interrumpida*). Adicionalmente, se organizaban círculos de lectura a los que acudían un grupo selecto de estudiantes para analizar textos específicos.

Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México.

La FECSM fue fundada en mayo de 1935, cuando las normales rurales eran denominadas Escuelas Regionales Campesinas, y para 1968 agrupaba a los estudiantes de las 29 las normales rurales del país y hoy sigue existiendo. A lo largo de su historia, la FECSM ha sido una agrupación exclusiva de los estudiantes en donde ni las autoridades educativas federales ni los directivos de los planteles tienen injerencia, aunque en múltiples ocasiones

¹⁰ El COPIN tenía reuniones nacionales para discutir la formación ideológica de todos los normalistas rurales.

ha habido sospechas y acusaciones de que la SEP, algunos directivos o el Partido Revolucionario Institucional intervienen para cooptar a sus dirigentes o promover que un grupo de estudiantes sea electo.¹¹ En su fundación, la FECSM estuvo vinculada al Partido Comunista de México (PCM) y, como tal, participó en la difusión de las directrices de dicho partido e interpretaciones del materialismo histórico. En los años cuarenta-cincuenta, la FECSM se integró a organizaciones estudiantiles amplias, como la Confederación de Jóvenes Mexicanos y la Unión Internacional de Estudiantes. Algunos egresados atesoran este internacionalismo y en sus reuniones entonan el himno de esta última.

A partir de la segunda mitad de los años treinta, y decididamente en los años cuarenta, las sociedades de alumnos y la FECSM promovieron movimientos estudiantiles para obtener mejoras materiales de los planteles, dotación de uniformes y aumento de raciones de alimentos e incremento de número y monto de becas estudiantiles. Asimismo, ambas basaron su identidad como agrupaciones en el supuesto origen social de los estudiantes (hijos de campesinos o “clases explotadas”) y en la solidaridad con las luchas de organizaciones de la clase a la que pertenecían. Las acciones de apoyo a otros sectores han sido centrales para la FECSM. En 1969, la FECSM cesó sus funciones debido a la reforma del sistema de normales rurales, pero cuando los estudiantes la refundaron en enero de 1973, una de sus primeras reuniones nacionales tuvo el objetivo de discutir cómo apoyar el movimiento de cañeros de Veracruz.¹²

Doce comités y un secretario general integraban el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) de la Federación en los años sesenta-setenta. Los miembros del CEN ejercían funciones a lo largo de un año y eran renovados en Congreso Nacional Ordinario por votación de los representantes efectivos de cada escuela. Antes de la reforma de 1969, los congresos de la FECSM se celebraron en los primeros días del mes de mayo; en 1973 y 74 se celebraron en enero y febrero y a partir de 1975 y hasta finales de los setenta tuvieron lugar en octubre.

¹¹ En un trabajo previo, analizo brevemente la división de la FECSM durante un congreso nacional debido a que dos grupos se acusaban mutuamente de que las autoridades de la SEP tenían influencia sobre ellos. Este rompimiento llevó a la conformación del Comité Nacional Permanente. Entre 1962-1965 este Comité y la FECSM coexistieron, algunas negociaciones con la SEP las hicieron de forma conjunta, pero también funcionaron de manera paralela (García Aguirre, 2015: 60.).

¹² La FECSM fue reconstituida en el Congreso celebrado en el plantel de Tenería, en los primeros días de enero de 1973. El 10 de enero de ese mismo año, un agente de la DFS reportó que un estudiante de la normal rural de Tiripetío había salido con rumbo a la Ciudad de México para asistir a la reunión en donde la FECSM habría de determinar el “tipo de apoyo darán las normales rurales del país al problema de los cañeros del estado de Veracruz”. “Estado de Michoacán”, México DF, 10 enero 1973. VP-FECSM, 2008, C. 63, L. 10, f. 326.

Cada escuela enviaba al Congreso un representante efectivo, con facultad de voto, y otros más sin derecho a voto, pero que participaban en las discusiones. Además, a lo largo de todo el año, cada escuela nombraba un representante ante la FECSM que asistía a las reuniones nacionales y participaba en las tareas de coordinación nacional de los normalistas rurales. Este representante era nombrado por la asamblea estudiantil al igual que la sociedad de alumnos.

Organizaciones partidarias en las normales rurales.

Los profesores, directivos y agrupaciones estudiantiles de las normales rurales han tenido relación con organizaciones partidarias desde su creación y a lo largo de la historia de este sistema. En 1935, en los primeros estatutos de la FECSM resonaban discursos políticos del PCM; además, desde su fundación, la FECSM promovió que los estudiantes estudiaran materialismo histórico y, a la par de sus deberes académicos, se comprometieran con la mejora de las condiciones de su clase. La Federación promovió una idea de profesor rural involucrado en el mejoramiento social y económico de los pueblos en donde impartiera clases, en lugar de un profesor preocupado solo por el trabajo de aula.

A partir de los años treinta, hubo diferentes rutas a través de las cuales los partidos políticos influyeron los discursos y acciones de la FECSM y los normalistas rurales. Una de estas rutas fue la filiación de la FECSM a confederaciones y agrupaciones juveniles o de estudiantes que, a su vez, tenían vínculos con uno o más partidos políticos. Por ejemplo, en 1939, la FECSM fue afiliada a la recién creada Confederación de Jóvenes Mexicanos (CJM), filial juvenil del Partido de la Revolución Mexicana, pero en la que los comunistas tenían peso gracias a la política de Frente Amplio adoptada por el PCM. La filiación partidaria de los maestros y directivos de los planteles fue otra ruta para que los estudiantes llegaran a la política partidaria. Y, además, los normalistas rurales pudieron militar por sí mismos en una filial juvenil partidaria, como la Juventud Popular o la Juventud Comunista.

De acuerdo con varios exdirigentes estudiantiles de la normal rural de Salaiques, Chihuahua, a finales de los cincuenta y en la primera mitad de los sesenta, las sociedades de alumnos y la FECSM sostuvieron debates sobre los pros y contras de que los estudiantes militaran en un partido político. Los estatutos de la FECSM de 1950, por ejemplo, no abordaban directamente el tema, pero el inciso b) del artículo 28 señalaba que los estudiantes

recibirían una sanción “por divisionistas dentro de la Sociedad o encabezadores de grupos faccionales”. Una interpretación de este artículo contribuyó a los argumentos en contra de la militancia en cualquier partido político.¹³ Según José Ángel Aguirre, egresado de Salaices, quienes –como él– estaban en contra de la militancia partidaria temían que el partido hegemónico cooptara a la FECSM y a las sociedades de alumnos que –aseguraba– habían sido independientes hasta entonces.¹⁴

A lo largo de los sesenta y setenta, los estudiantes siguieron discutiendo la presencia de partidos dentro de los planteles. En la segunda mitad de los sesenta, por ejemplo, en las normales rurales había militantes de la Juventud Comunista, de la Liga Espartaco y del Partido Popular Socialista. En Aguilera, los miembros de la JC y los espartaquistas se disputaron el control de la sociedad de alumnos, pero, de acuerdo con Camilo, para 1968 la mayoría de los miembros del comité ejecutivo de esta escuela y de la FECSM eran militantes de la Juventud Comunista.

La reforma de 1969, tema que trataré a continuación, desarticuló a la FECSM, expulsó a estudiantes y dirigentes de diferentes escuelas y, junto con ellos, la militancia partidista se desvaneció. Cuando la FECSM fue refundada en enero de 1973, la militancia partidista y en organizaciones político militares fue discutida de forma abierta (en las asambleas) y en espacios cerrados. Los estatutos de la FECSM de 1977, que regían a todas las sociedades de alumnos y cuerpos estudiantiles de normales rurales, señalaban, en el artículo XV, que “ningún miembro de la FECSM puede pertenecer a ningún partido político u organización ajena a la misma federación”.¹⁵ A finales de los setenta, este artículo será utilizado para realizar juicios políticos a normalistas rurales que militaban en el Partido Comunista de México.¹⁶

¹³ “Estatutos de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México”. Palmira, Mor., septiembre 1950. VP-FECSM, 2008, C. 61, L. 1, f. 121.

¹⁴ Entrevista con José Ángel Aguirre y Belem Cuevas, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre. Chihuahua, 5 abril 2011. Encuentro único.

¹⁵ Acta del V Congreso Nacional Ordinario de la FECSM. Normal rural de Teteles, Puebla, 21-27 noviembre 1977. Archivo personal de Susana.

¹⁶ Un reporte de la Dirección Federal de Seguridad (DFS), incluye copia del desplegado de septiembre de 1978, firmado por varias organizaciones políticas, estudiantiles y de trabajadores –publicado en el periódico local *El Heraldito de Chihuahua*– para pronunciarse en contra de la expulsión de la secretaria general de la sociedad de alumnas de la normal rural de Saucillo, “por ser miembro del [testado, se trata del PCM]”, medida que había sido tomada en una reunión nacional de la FECSM. El desplegado decía lo siguiente: “Reprimir de esta manera la militancia política y negar el derecho a la educación por sustentar una ideología revolucionaria, es conducta impropia de una organización como la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, que se ha

La represión selectiva y generalizada contra normalistas rurales.

Alicia Civera ubica la primera huelga de normalistas rurales en 1929. En 1927, los alumnos de la escuela de El Mexe, Hidalgo, organizaron una sociedad de alumnos y dos años después anunciaron que irían a huelga porque sus compañeros de Roque, Guanajuato no habían recibido dotaciones para el comedor y los dormitorios (2008: 95). Este tipo de protesta fue cada vez más frecuente en las normales rurales. A lo largo de 1936 los estudiantes de escuelas regionales campesinas de Sonora, Tamaulipas, Campeche, Durango, Puebla Zacatecas, Guerrero, Tabasco, Michoacán, Oaxaca, Hidalgo y Chihuahua hicieron protestas o iniciaron huelgas para denunciar la mala administración de la escuela, acusar que la dirección no gestionaba adecuadamente los recursos para cubrir las necesidades de la escuela o para exigir nombramientos o cambio de adscripción de maestros (Civera, 2008: 228-229).

A partir de mediados de los años treinta, las agrupaciones estudiantiles independientes de profesores y directivos, y la acción concertada de todos los estudiantes, han jugado un papel central en aletargar el proceso de precarización de las normales rurales. Asimismo, han intervenido en la vigilancia de las disciplinas escolar y política de estudiantes y profesores y, por este motivo, han promovido sanciones y expulsiones.

Para los años sesenta, los estudiantes de las normales rurales intervenían en el devenir de sus escuelas y el sistema de normales mediante varias estrategias. Los llamamientos a huelga y las huelgas efectivas tenían como corolario negociaciones con las autoridades de cada plantel, con el director de educación federal en las entidades federativas, con representantes de la Dirección General de Educación Normal, con el titular de esta dependencia o el oficial mayor de la SEP. quienes garantizaban el cumplimiento de un porcentaje –nunca la totalidad– de las demandas.¹⁷

Al mismo tiempo que las agrupaciones estudiantiles, la FECSM y sociedades de alumnos de normales rurales se instituyeron, el Estado implementó selectivamente medidas

distinguido por defender la causa de una educación crítica, científica, democrática y popular". "Estado de Chihuahua". México DF, 6 septiembre 1978. VP-"Normal rural 'Ricardo Flores Magón' Saucillo, Chihuahua" (VP-Saucillo), 2017, C. 301, f. 55.

¹⁷ En 1966, por ejemplo, un agente de la DFS reportó que uno de los puntos de la agenda del XX Congreso Nacional de la FECSM, fue el incumplimiento del pliego petitorio presentado durante la gestión del Comité Ejecutivo saliente (mayo 1965 – mayo 1966). "Normales rurales [reporte de agente de investigaciones políticas y sociales CBP, dirigido al titular de la DFS]", México DF, 10 mayo 1966. VP-FECSM, 2008, C. 62, L. 2, f. 53.

de represión contra huelgas y protestas. Civera registra que las primeras intervenciones de la policía y el ejército contra estudiantes en huelga ocurrieron en la segunda mitad de 1940 en diferentes planteles (2008: 321-323). El acervo de la Dirección Federal de Seguridad (DFS) constata lo que los normalistas rurales han narrado por su propia voz: a partir de los años sesenta, las instituciones de vigilancia que funcionaron como policías políticas (DFS y Dirección General de Investigaciones Políticas y Sociales) procuraron infiltrarse en congresos nacionales o asambleas locales, o bien conseguir que algún estudiante, profesor, director o funcionario de cualquier nivel de la SEP les informara de las discusiones políticas de los estudiantes y las acciones que planeaban. A mediados de los sesenta, por ejemplo, la cantidad de detalles que los agentes de la DFS daban acerca de los temas tratados en reuniones entre el titular de la Dirección General de Educación Normal (DGEN) y los representantes estudiantiles, sugiere que este último comunicaba a los agentes o les permitía estar presentes. El 12 de mayo de 1966, un agente de la DFS reportó que la DGEN había informado acerca de la trayectoria escolar del secretario general de la FECSM, recién electo:

Informa dicha Dirección [General de Normales Rurales de la SEP], que el actual Srio. [sic] General de la mencionada Federación, [ATV], es de la Escuela de Zaragoza, Pue., con antecedentes de que, siendo alumno irregular hace dos años, fue expulsado porque junto con otros alumnos normalistas, asaltó el almacén de la Escuela y se apoderó de efectos alimenticios; sin embargo, por órdenes superiores de la SEP lo aceptaron nuevamente en la Escuela [sic] y ahora está constituyendo problemas, con los paros de normales, y otros que seguramente plantearán en lo sucesivo, dado el espíritu rebelde y agitador que ha venido significando a los dirigentes y en general a los estudiantes de las normales rurales federales.¹⁸

Los reportes acerca de los encuentros entre el titular de la DGEN y el recién elegido Comité Ejecutivo Nacional de la FECSM en mayo de 1966, tienen un detalle exhaustivo.¹⁹ Un reporte sobre la reunión entre el titular de la DGEN y el recién elegido Comité Ejecutivo Nacional de la FECSM en mayo de 1966, señalaba, además, que en el XX Congreso Nacional, los estudiantes advirtieron la presencia de “agentes informadores” durante las sesiones.²⁰ Durante el mismo XX Congreso, desarrollado en Aguilera, uno de los puntos de

¹⁸ “Normales rurales” [Reporte firmado por Cap. Apolinar Ruiz Espinosa]. México, DF, 12 mayo 1966. VP-FECSM, 2008, C. 62, L. 2, f. 55.

¹⁹ “Normales rurales” [reporte de agentes al titular de la DFS], México, DF, 10 mayo 1966, VP-FECSM, 2008, C. 62, L. 2, f. 39.

²⁰ “Normales rurales” [reporte de agente a titular de la DFS], México DF, 9 mayo 1966, VP-FECSM, 2008, C. 62, L. 2, f. 36.

la agenda fue fijar el posicionamiento de la FECSM sobre “los presos políticos y el artículo 145 del Código Penal Federal”, es decir, el delito de disolución social.²¹

A lo largo de los años sesenta, los normalistas rurales que participaban en las agrupaciones estudiantiles y en acciones de solidaridad con otras luchas vivieron diferentes episodios de represión, bien individuales o grupales. En la primera mitad de los sesenta, por ejemplo, las normales rurales de Chihuahua participaron en un movimiento de peticionarios de tierras y, durante las invasiones de tierras en el noroeste de la entidad, fueron desalojados por el ejército junto con los campesinos y estudiantes de otras escuelas (García Aguirre, 2015). En enero de 1968 los normalistas rurales que acudieron a la Marcha por la Ruta de la Libertad organizada por la Confederación Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED) que exigía la libertad de presos políticos en Morelia, Michoacán, fue detenida por el ejército mexicano en Valle de Santiago, Guanajuato.²² En esa ocasión, recuerdan varios asistentes a la marcha, quien comandaba la partida del ejército les advirtió que tenían que aceptar ser trasladados a sus lugares de origen porque tenían orden de impedir a toda costa el avance de la columna de estudiantes.²³

La versión pública “Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México” (VP-FECSM) producida en 2008 por el AGN, contiene cientos de páginas de reportes de agentes de la DFS sobre las actividades de las normales rurales y la citada Federación. Estos reportes comprueban que los normalistas rurales fueron vigilados especialmente durante paros, huelgas, movimientos de solidaridad y reuniones nacionales. Por otra parte, el trabajo de Condés Lara (2007a) da cuenta de que el ejército hacía evaluaciones políticas de los normalistas rurales como estudiantes y cuando egresaban. En octubre de 1968, recapitula este

²¹ “Normales rurales [reporte de agente de investigaciones políticas y sociales CBP, dirigido al titular de la DFS]”, México DF, 10 mayo 1966. VP-FECSM, 2008, C. 62, L. 2, f. 53.

En su artículo sobre el uso del delito de disolución social contra estudiantes politécnicos huelguistas en 1956, Flores Soriano (2016) recapitula que este fue incluido en el artículo 145 del Código Penal Federal durante la Segunda Guerra Mundial para penar actos de propaganda política de gobierno extranjeros que afectaran el orden público y la soberanía nacional. Este mismo delito penaba con cárcel y multa a extranjeros y nacionales que incitaran “actos de sabotaje” o subvirtieran el orden institucional de México. Flores Soriano asienta que el delito de disolución social, “se trataba de una ley de excepción que, como varios críticos señalaron, podía prestarse a interpretaciones que vulneraran las libertades democráticas de pensamiento, expresión y asociación, así como el derecho a huelga” (2016: 19).

²² Entre los presos políticos se encontraba Rafael Talamantes, dirigente de la CNED.

²³ Véanse los testimonios de Pineda (2003: 41-2) y los de Gabino, Manuel, Rafael y Víctor (Villanueva y García Aguirre, 2015).

autor, la DFS reportó lo discutido en una reunión de alta jerarquía del Estado Mayor de la Secretaría de la Defensa (SEDENA); de acuerdo con dicho reporte, el titular de la SEDENA

manifestó su preocupación también por la forma en que actúan las normales rurales a las que consideró como los principales focos de agitación en la República, debido al endoctrinamiento [sic] de los estudiantes en estos planteles a través de sus maestros, y que además, al graduarse, ellos continúan con esa labor, sobre todo dentro del medio rural del país, por lo que en esa forma las generaciones futuras estarán todavía más politizadas y crearán mayores problemas al Gobierno. Dio a entender que la Secretaría de Educación es la responsable de este problema... (Condés Lara, 2007a: 131).

En términos generales, los normalistas rurales de las generaciones de los sesenta hasta el presente que participaron en política estudiantil relatan la vigilancia latente de instituciones de seguridad interior en torno a la escuela, misma que trocaba en represión durante las movilizaciones. De igual forma, constatan la colusión de autoridades educativas, profesores y directores de plantel, como ya he señalado en el primer capítulo en el análisis de la narración de Susana. Las sospechas y las evidencias de presencia represiva del Estado será el telón de fondo de la formación y las actividades políticas de cualquier tipo.

La organización estudiantil acechada: la reforma del sistema de normales rurales de 1969 y la recomposición de la FECSM en 1973

En los ciclos escolares 1969-1970, 1970-1971 y 1971-1972 y la primera mitad del ciclo 1972-1973, la FECSM cesó sus funciones y los estudiantes de normales rurales no participaron en el gobierno interno de sus escuelas ni tuvieron órganos de representación. Esto fue resultado de la reforma del sistema de normales rurales del verano de 1969 oficialmente presentada por la SEP como una estrategia para ampliar las opciones de estudio de los jóvenes del medio rural, pero que, entre otras cosas, desarticuló a las agrupaciones independientes de normalistas rurales. Es necesario que me refiera a esta reforma y la restitución de la FECSM en enero de 1973 antes de ahondar en elementos del proceso de subjetivación de las entrevistadas y entrevistados a partir de sus relatos sobre política estudiantil.

La reforma de 1969: desarticulación de las agrupaciones estudiantiles y represión estudiantil en las normales rurales.

A lo largo de 1968 y 1969 la SEP había organizado congresos y conferencias en donde se discutió cómo reorganizar la educación rural posterior a la primaria (o “posprimaria”, como la nombró entonces). De acuerdo con Mónica López, en junio de 1969 el Consejo Nacional Técnico de Educación emitió sus conclusiones a las que había llegado después de analizar las discusiones del IV Congreso Nacional de Educación Normal, celebrado un año antes (2016: 307). En las conclusiones, el Consejo recomendó separar los ciclos secundario y profesional de las normales rurales y aumentar un año a los estudios para profesor. La SEP adoptó estas resoluciones y dispuso implementar una reforma al sistema de normales rurales a lo largo de las vacaciones de verano de 1969. El hecho de que los estudiantes salieran de los internados favorecía la resolución de la SEP. El trabajo de Carla Villanueva (2020: 201-241) detalla que a partir de julio de 1969 la SEP utilizó diferentes medios para dar a conocer la reforma a padres de familia, estudiantes y sociedad en general y, más adelante, para informar a cuáles planteles debían trasladarse los estudiantes. En el ciclo escolar 1968-1969, los normalistas rurales discutieron la posibilidad de que la SEP cerrara la totalidad o una parte de los planteles y cuando la reforma finalmente tuvo lugar, en los planteles estaban presentes solo las comisiones de guardia para los recesos escolares, nombradas por las sociedades de alumnos.

En las vacaciones de verano de 1969, los estudiantes organizados en sociedades de alumnos y FECSM intentaron reagruparse en sus planteles y tomarlos antes de que la SEP les impidiera el paso. Por su parte, la SEP echó mano de las policías estatales, ligas de comunidades agrarias y el ejército para posesionarse de cada plantel y, para tal efecto, hubo desalojos violentos y sitios de los planteles. Los estudiantes llamaron a reforzar las tomas de las escuelas, pero durante vacaciones fue operativamente difícil comunicarse con cada compañero para que se trasladara a la escuela. La SEP, por su parte, tenía medios suficientes para enviar telegramas a los padres de familia y así lo hizo. La FECSM y sociedades de alumnos planearon las grandes movilizaciones para los primeros días de septiembre, cuando se suponía que la mayoría de sus pares acudiría a las escuelas. Paralelamente, la SEP suspendió la ruta de la negociación con los representantes de la FECSM en la ciudad de México, lo cual iba en contrasentido de las prácticas habituales durante conflictos estudiantiles.

La reforma produjo cambios diversos y en diferentes niveles en las normales rurales. En primer lugar, la separación de los niveles de secundaria y profesional (estudios para profesor) implicó que 12 de los 29 planteles que componían el sistema de normales rurales fueron transformados en secundarias técnicas agropecuarias y otros 2 cerraron sus puertas definitivamente. En consecuencia, la población estudiantil fue distribuida: aquellos estudiantes de profesional que hasta junio de 1969 asistían a planteles designados como secundarias, tenían que trasladarse a un plantel en donde se impartiría únicamente normal. Lo mismo pasó con los estudiantes de secundaria. El plantel de Saucillo, por ejemplo, siguió siendo normal rural, por lo que el derecho de inscripción de las estudiantes de secundaria fue trasladado al plantel de Galeana, mismo que a partir de septiembre de 1969 impartiría únicamente este nivel. Por su parte, las estudiantes de profesional de Galeana recibieron la notificación de que su inscripción procedería mayoritariamente en Saucillo. La duplicación de población estudiantil del nivel profesional en un plantel, como la de secundaria en otro, conllevó reacomodos institucionales para la vida escolar mayúsculos. Por ejemplo, con el doble de estudiantes en un mismo grado, la SEP reubicó las plazas de los profesores, reacomodó los dormitorios, y necesitó prever que las prácticas profesionales y servicio social ya no serían 20 estudiantes practicantes, sino 40, ¿había que expandir el número de escuelas primarias en las que las estudiantes practicaban al final del año escolar? ¿o había que buscar más pueblos?²⁴

La vida cotidiana de los estudiantes, cambió. Una fuente de cambio vino de esta reestructuración del sistema y todos los reacomodos de población estudiantil según nivel educativo en diferentes planteles. Otra, vino de la aplicación continua y estricta del código de disciplina estudiantil, la supresión de agrupaciones estudiantiles (FECSM, COPI, Comité de Lucha) y el alineamiento de la Sociedad de alumnos a las directrices de las autoridades educativas para que no impulsara acciones de mejoramiento material de los edificios y aumento de matrícula, raciones y becas.

²⁴ El agente de la DFS encargado de informar sobre actividades de la SEP y FECSM en la Ciudad de México comunicó el 15 de agosto de 1969 que un funcionario de la SEP “manifestó que se cambiarán de Escuelas a 800 maestros y que el día de mañana saldrán los primeros 680 telegramas para comunicar a estos la designación de sus escuelas y que considera que esta medida posiblemente les traiga problemas ya que no es difícil que después de esta medida estos maestros se sumen a los elementos de la FECSM”. “Escuelas normales rurales”, México DF, 15 agosto 1969. VP-FECSM, 2008, C. 62, L. 6, f. 209.

El significado concreto de "endurecimiento de la disciplina" fue diferente entre uno y otro plantel. Para Víctor, quien pasó de Roque a Atequiza para continuar sus estudios de normal, la nueva disciplina estuvo dejó marcas sobre su cuerpo, y estuvo implementada por el director, un profesor que todas las mañanas los levantaba para correr por el cerro, con lluvia o frío. Esto, dice Víctor, era una forma de mostrar que el director era la autoridad en la escuela y demostrar que los estudiantes ya no tenían injerencia en el gobierno interno.

Víctor. Eso, eso es, por ejemplo, ese tipo de medidas disciplinarias eran parte de la, de todo aquel sistema de disciplina que se había implementado después del [69] porque nos traían... yo les digo eso, que parte de esas medidas de control que tenían... ¡yo recuerdo!, nunca se me olvida que nos ponían... [nos sacaban] a la pinche lluvia a todos a marchar entre el agua. Con la intención de decir, "¡Aquí el que manda soy yo!" [interrupción]

Rafael. El reglamento fue, ahí fue más rígido porque incluso ya en... acá en Roque era, ya te dije el horario. Y allá, después de cenar // tenías que justificar dos horas, haciendo tareas en la biblioteca, en un salón, pero además pertenecía a un taller. Taller de matemáticas, taller de Español, taller de lo que fuera. Tenías que justificar esas dos horas. Si tenías trabajo, te iban a pasar lista a donde tú decías que ibas a estar. Que estabas haciendo la tarea...

Carla. ¿Los tenían más ocupados?

Rafael. Sí...

Víctor: Sí, eso. Eso.²⁵

"Endurecimiento de la disciplina" también significó que la DGEN de la SEP y los directores de las escuelas negaron la inscripción a varios estudiantes que dirigieron el movimiento contra la reforma. Negar la inscripción era, de facto, una expulsión. Finalmente, el endurecimiento de la disciplina significó que, dentro de los planteles, los directores implementaron unilateralmente las sanciones previstas por reglamentos internos, sin permitir la injerencia de los estudiantes organizados. Las inasistencias a clases y ausentarse del internado eran, de acuerdo con el reglamento, objeto de sanciones que podían llegar a expulsión; sin embargo, cuando se trataba de estudiantes que viajaban para cumplir comisiones de la sociedad de alumnos o en representación de la FECSM, las faltas eran justificadas.²⁶ A partir del ciclo escolar 1968-1969, el titular de la DGEN emitió circulares a

²⁵ Rafael, encuentro 1/3.

²⁶ En 1966, el director de la normal rural de Aguilera comunicaba al Comité Ejecutivo de la Sociedad de alumnos que conforme el Acuerdo 9909 de la SEP, los estudiantes debían acreditar un mínimo de 85% de asistencias para acreditar el año escolar, es decir, solo tenían derecho al 15% de faltas injustificadas. Pero, "en el caso que todas las faltas sean justificadas se concede faltar hasta un 24% o sea que debe acreditar un 76% de asistencia. Este es el caso de los jóvenes miembros del Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnos quienes suponemos que las faltas obedecen al cumplimiento de sus responsabilidades Directivas, pero en ningún caso, podrán excederse del porcentaje que el propio Acuerdo les concede". "El que se indica [oficio del director de

los directores en los que expresaba preocupación por las constantes ausencias de los estudiantes que cubrían comisiones, pero siguió pidiendo que se justificaran estas faltas.²⁷ A partir de septiembre de 1969, ausentarse del plantel o de clases conllevó a la expulsión, cuestión a la que regresaré más adelante.

El trabajo de Carla Villanueva (2020) sugiere que la reforma de 1969 redujo la matrícula estudiantil por dos vías: la reorganización de la población estudiantil nacional y las expulsiones de facto (selectivas). Para algunos estudiantes, especialmente las mujeres, la reorganización en diferentes planteles acrecentó la distancia entre su casa y la escuela, lo cual pudo desincentivar la continuidad de sus estudios. Por otro lado, en los meses siguientes al inicio de clases, los directores implementaron estrictamente los reglamentos y expulsaron a más estudiantes, tal fue el caso de Flora; los datos que he reunido sugieren que estas expulsiones también estuvieron dirigidas hacia estudiantes activos políticamente. En suma, considero plausible que al inicio del año lectivo 1969-1970, decreciera la matrícula escolar de las normales rurales.

Los normalistas rurales reorganizan su federación. 1973.

La historia de la reestructuración de las sociedades de alumnos y la FECSM es un tema poco explorado en la historiografía. El trabajo de Ortiz Briano (2012) sobre la normal rural de Cañada Honda, concluye en la reformulación del Código Disciplinario de 1970; el trabajo de Hernández (2015), aunque se refiere a la reforma del sistema de normales de 1972, no analiza la reestructuración de la FECSM; los trabajos de López (2016) y Villanueva

la normal rural de Aguilera, Profr. Jesús Segundo Murillo a CEN de la Sociedad de Alumnos”, 31 octubre 1966. AHNR-Aguilera. 1966-1967. Carpeta “Sociedad de Alumnos 095.4”.

²⁷ El 21 de enero, la Circular No. 4 emitida por Ramón G. Bonfil, titular de la DGEN, dirigida a los directores de las normales rurales, decía: “Me preocupa que los alumnos abandonen la escuela con el pretexto de realizar gestiones diversas y que permanezcan en esta ciudad varios días, olvidándose de la responsabilidad que tiene la escuela ante sus padres” y señalaba que, a partir de dicha fecha, la DGEN no aceptaría solicitudes directas de los alumnos y las ausencias deberían justificarse en un plazo máximo de tres días. “Circular No. 4”. México DF, 21 enero 1969. AHNR-Aguilera. 1968-1969, Carpeta “Circulares de la dirección general”.

Dos meses después, el mismo Ramón G. Bonfil escribió a la directora de la normal de Aguilera un telegrama en donde le indicaba que los estudiantes representantes de la FECSM podían presentar exámenes, a pesar de sus ausencias: “Sírvasse aceptar pruebas de alumnos pertenecen comité ejecutivo federación de estudiantes campesinos socialistas de México enviados en cada caso a esta dirección compuesto de inasistencias dichos dirigentes caso secretario general sociedad alumnos no tenga derecho conforme reglamento a exámenes con carácter urgente envíenos cómputo de faltas para decidir si pruebas que presente fin de cursos deben ser consideradas válidas”. [Telegrama del Profr. Ramón G. Bonfil a Profa. María Trinidad Ávila, directora de la ENR Aguilera]. México DF, 26 marzo 1969. AHNR-Aguilera, 1968-1969, Carpeta “Sociedad de Alumnos. Exp. 695.4.

(2020) concluyen, igualmente, en la reforma de 1969. Esta investigación no tiene el objetivo de estudiar a detalle el proceso de reconfiguración de las organizaciones de normalistas rurales si no es a través de la experiencia de los entrevistados, toda vez que esto les permite explicar la posición que tomaron respecto a la lucha armada; pero para comprender esto, es preciso anotar algunas coordenadas que ayuden a comprender la reestructuración de la organización nacional.

Lo que a continuación presentaré es una breve introducción a la lucha por el derecho de libre asociación de los normalistas rurales y, más adelante, regresaré sobre este punto a través de los relatos de los entrevistados.

Por los reportes de la DFS sobre la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México y las normales rurales incluidos en la VP-FECSM, pareciera que entre marzo de 1970 y mayo de 1972, los agentes de la DFS no vigilaron ni a estudiantes ni planteles.²⁸ En esta última fecha es cuando la producción de reportes reinicia. Los nuevos primeros reportes se refieren a la Primera Conferencia de Egresados de Normales Rurales, realizada en Torreón, Coahuila. Luego, dan cuenta de un incremento en la actividad política dentro de las normales rurales, empezando por Tiripetío, Michoacán. En julio de 1972, varios reportes del 6 de julio reseñan que en la normal rural de Tiripetío, se habían reunido estudiantes de planteles de Durango, Chihuahua, Aguascalientes y Ciudad de México, y habían realizado distintas acciones: “se apoderaron de un almacén de víveres de la [Compañía Nacional de Subsistencias Populares]” y consumieron “las existencias en mercancía de abarrotes”; “se apoderaron del edificio de la escuela y cambiaron los candados de todas las puertas”; hicieron una colecta de dinero para erigir un monumento a Lázaro Cárdenas (fallecido en octubre de 1970); repartieron propaganda alusiva a las masacres del 2 de octubre y el 10 de junio, exhibieron películas sobre estos mismos eventos, y una maestra estaba pidiendo dinero a los egresados de normales rurales para hacer un monumento a “Los héroes de Madera”.²⁹ El contenido de estos reportes era de tal seriedad que se dictaron ordenaron más averiguaciones (aunque no quedaron registradas). El 7 de julio, el titular de la DFS –capitán Luis de la

²⁸ La VP-FECSM incluye ocho reportes y documentos fechados en 1970 y uno fechado en marzo de 1971. VP-FECSM, 2008, C. 63, L. 9, f. 236. Es posible que otros reportes fueran emitidos, pero no se los clasificara dentro del rubro FECSM o no fueran incluidos en la VP-FECSM en el presente.

²⁹ “Estado de Michoacán”, México, DF, 6 julio 1972, VP-FECSM, 2008, C. 63, L. 10, f. 10. “Escuela Normal Rural de Tiripetío”. México, DF, 7 julio 1972, VP-FECSM, 2008, C. 63, L. 10, f. 7. [Sin título]. México DF, [posterior a junio 17 1972]. VP-FECSM, 2008, C. 63, L. 10, f. 13.

Barreda– emitió dos informes, el primero desmentía los reportes de los agentes de seguridad, el segundo confirmaba lo dicho: los estudiantes (de diferentes normales rurales) se congregaron en Tiripetío, repartieron propaganda y exhibieron películas sobre el 2 de octubre y 10 de junio. Luego estos primeros reportes de julio de 1972, la versión pública de la FECSM incluye una lista de la DGEN de la SEP con los nombres y ubicación de todos los planteles, posiblemente solicitada por la DFS para familiarizarse con el sistema de normales rurales, y los informes de agentes locales se multiplicaron. Yo leo las contradicciones de estos reportes y la nueva recopilación de datos básicos como un ejercicio de reacondicionamiento de la Dirección para desempolvar sus saberes sobre los normalistas rurales.

Para noviembre, un informe general del director de la DFS sobre el estado que guardaban las normales rurales, señaló que las normales de Aguilera, Atequiza, San Marcos, Tiripetío, Saucillo, Panotla y El Mexe se encontraban en paro como medida de presión para que la SEP respondiera al pliego petitorio que habían presentado en julio del mismo año y que incluía las siguientes demandas: 1. Aumento de becas (raciones de alimentos y partida de recreación o PRE); 2. Plena libertad de organización, en donde incluyeron “justificación de faltas para los alumnos que estén en comisión”, garantizar que los alumnos en comisión puedan comer, hospedarse y asistir a clases en las escuelas en donde estén cumpliendo alguna tarea. 3. Selección y aumento del personal docente de cada plantel, y 4. Destitución del titular de la DGEN.³⁰

El paro de actividades de la normal rural de Cañada Honda, reportó la DFS, tuvo como respuesta el cercamiento de la escuela y el área circundante, primero por defensas rurales que cerraron todos los comercios locales e impidieron el paso hacia la normal y la salida de las estudiantes; después, doce elementos del Batallón de Caballería los reforzaron el sitio.³¹ Informes de días siguientes sugieren que la represión contra las normalistas de Cañada Honda conllevó a que más planteles se unieran al paro, e hicieran suyo el pliego petitorio elaborado en Tiripetío.³² Para el 27 de noviembre, la DFS reportó que catorce de las 15 normales rurales estaban en huelga (no hay reportes sobre Tenería).³³

³⁰ “Escuelas normales rurales”. México DF, 25 noviembre 1972. VP-FECSM, 2008, C. 63, L. 10, f. 40.

³¹ “Estado de Aguascalientes”. México DF, 25 noviembre 1972. VP-FECSM, 2008, C. 63, L. 10, f. 49.

³² Otro reporte del 25 de noviembre de 1972 señala que Tiripetío funcionaba como “Centro de Coordinación Nacional de las Normales Rurales”. “Estado de Michoacán”. México DF, 25 noviembre 1972. VP-FECSM, 2008, C. 63, L. 40, f. 51.

³³ “Escuelas normales rurales”. México DF, 27 noviembre 1972. VP-FECSM, 2008, C. 63, L. 10, f. 65.

A lo largo de los restantes días de noviembre, Tiripetío fue sede de más reuniones nacionales sobre las que la DFS ahondó poco, quizá porque carecía de contactos que le informaran y sus agentes eran incapaces de infiltrarla, cosa que contrasta con la exhaustividad de los reportes pre reforma de 1969 y que me indica que la DFS desmontó su estructura de vigilancia después la represión de ese año.

El 7 de diciembre de 1972, reportó un agente, el titular de la DGEN presentó su renuncia ante la SEP. Esto quiere decir que los estudiantes consiguieron negociar exitosamente con la Secretaría. Finalmente, el 14 de diciembre, informó que en el plantel de Tenería (hasta entonces ausente de los reportes) era sede de una asamblea nacional en curso a la que habían asistido 75 estudiantes, es decir, cinco representantes por cada normal rural, para dar el primer paso en la constitución de la “Federación Nacional de Estudiantes”. Los estudiantes, seguía, volverían a reunirse en Tenería del 6 al 8 de enero para celebrar el I Congreso de la Federación.³⁴ A pesar de que no hay reportes sobre el I Congreso de la FECSM, a partir de enero de 1973 las actividades de vigilancia de la DFS produjeron reportes de manera constante, como en el periodo 1968-69. Como entonces, cuando hubo movimientos estudiantiles, la cantidad de reportes creció: la estructura de vigilancia había vuelto a ser instalada.

La política llega a ser el centro de la vida

Si alguien preguntara a las personas que entrevisté, cuándo se interesaron por la política, el grueso respondería que fue en sus estudios de educación normal, y anotarían varias razones: leyeron libros y revistas soviéticos; participaron en movimientos estudiantiles; asistieron a clases con X o Y profesora que habló de injusticia, desigualdad, revolución; tuvieron cargos de representación en las agrupaciones estudiantiles; asistieron a reuniones nacionales; pertenecieron a las ramas juveniles de algún partido político disidente. En mi análisis, encuentro que su interés en el orden del mundo está enraizado en su infancia, pero efectivamente fue en la normal cuando se encontraron con la política formal y esta reordenó su vida. Primero, en la normal reformularon preguntas sobre el mundo que intuían desde la infancia y las contradicciones entre discursos y experiencia, gracias a los discursos que circulaban entre estudiantes, las explicaciones del personal docente, y su inmersión en

³⁴ “Estado de México”, México DF, 14 diciembre 1972. VP-FECSM, 2008, C. 63, L. 40, f. 321.

diálogos y lecciones entre pares. Segundo, la normal fue el lugar en donde exploraron impresos diversos con los que fueron tejiendo diagnósticos, expectativas y formulando agravios. Tercero, fue en la normal donde encontraron espacios sociales destinados a promover la politización, es decir, el involucramiento en la elaboración de diagnósticos sobre el mundo, acciones estructuradas para intervenir en él. Cuarto, su participación les permitió pertenecer a los múltiples niveles organizativos a los que ya me he referido antes. De acuerdo con los relatos, las trayectorias políticas de las y los entrevistados convergieron en algunos aspectos: algunos son “descubiertos” por compañeros ya involucrados; otros buscan ser parte de los espacios que –en primera instancia– son un misterio que los atrae.

Estas son dos rutas narrativas que hablan al mismo tiempo de cómo está ordenada su memoria y de las vías que transitaban los sujetos, según sus trayectorias de escolarización y filiaciones-memorias regionales o familiares. Flora, por ejemplo, recuerda que fue convocada por el Comité de Lucha porque las miembros de esta agrupación supieron que su profesor de primaria le envió dos novelas soviéticas. En su relato, su disposición a involucrarse y los reacomodos subjetivos al ser parte de un grupo de jóvenes mujeres que destinaba su tiempo libre a estudiar materialismo histórico y conversar sobre acciones políticas internas y de solidaridad, son desdibujados, pero se los puede intuir cuando recuerda que ella escuchó y guardó silencio en el primer periodo de membresía. La convocatoria del comité, engarzada con la memoria familiar de luchas sociales pasadas, es suficiente para explicar su ingreso y su interés; acaso porque el reconocimiento de un “otro” la convocó a pertenecer a un “nosotros” que conocía poco, pero que sabía que era socialmente relevante. Los vínculos familiares también tienen más peso en las explicaciones de Rafael, Georgina y Greta; en estos relatos, la entrada a la política es un paso anticipado por su árbol genealógico: sus padres (Georgina y Greta) y primos (Rafael) les habían predestinado a la política estudiantil. Para Rodrigo –también “descubierto”– el reconocimiento de un representante de la estructura estudiantil durante una movilización, funge como motivación suficiente para dedicar tiempo a la representación estudiantil y las acciones concertadas para mejora del sistema de normales rurales y de otros sectores sociales. Camilo, Víctor, Miguel y Gabino son ejemplos de narrativas construidas en torno al hallazgo de espacios políticos. Ellos dicen haber buscado ser parte de espacios estudiantiles que los atrajeron como un imán, aunque en primera instancia carecían de coordenadas para comprenderlos. De estos cuatro, Víctor narra con más

pausa la sensación de revelación y las consiguientes dificultades para adaptarse a este nuevo mundo, es decir, devela los indicios de transformaciones subjetivas que podemos intuir en el conjunto de entrevistados; los restantes tres contaron una historia tersa una vez dentro de las agrupaciones estudiantiles.

Por último, los relatos de Apolo, Hermila y Simón, dan cuenta de otra ruta convencional de politización en el curso de la educación superior: no entran a las estructuras estudiantiles, pero toman lecciones escolares dirigidas a la crítica del mundo, son partícipes de discusiones accesibles a toda la comunidad o colaboran en acciones abiertas, dirigidas por sus pares. Estos tres sujetos no ubican su viraje a la política en los años de normal; sin embargo, advierten que estos fueron clave para después reordenar sus expectativas, y les dieron bases conceptuales para, más adelante, dirigirse a la política magisterial.

Es parte del sentido común en la historiografía señalar que la politización de los jóvenes de los sesenta y setenta fue consecuencia de algunas memorias, discursos y producciones culturales engarzadas a acontecimientos nacionales y globales, así como algunas prácticas, rutinas, estrategias de trabajo colectivo y experiencias habilitadas por la educación superior y el involucramiento en agrupaciones estudiantiles. Ya en la introducción apunté que la difusión de discursos y productos culturales de la Revolución cubana, la memoria (oficial y disidente) de la Revolución Mexicana, la circulación de impresos (novelas, revistas, cuadernillos, ensayos políticos), pertenencia a ciertas escuelas de educación superior, prácticas culturales modernas, etcétera, han tenido un lugar privilegiado en la explicación de por qué los sujetos se politizaron. Este sentido común es un indicio para las investigaciones sobre militancias y subjetivaciones que, precisamente, ponen en el centro a las y los sujetos.

Mi objetivo en este apartado es profundizar en algunas de las experiencias y prácticas que forman parte de los relatos que explican por qué una persona o una generación se politizó. Sin embargo, restringiré los elementos estudiados para poder ahondar en ellos desde el análisis de procesos de subjetivación. No está demás anticipar a la lectora en las ausencias que este apartado denota. Primero, a pesar de que todas y todos los entrevistados apuntan que leer fue una bisagra en el proceso de politización de la juventud, no me detendré en esta cuestión por haber dedicado amplio espacio en el tercer capítulo. La lectura de novelas de realismo soviético o ensayos políticos de materialismo histórico, por ejemplo, es una práctica

canónicamente citada para explicar por qué una persona viró hacia la izquierda. Muchas veces, estos relatos explicativos obvian señalar que esta práctica no sólo es indicio de la posible interiorización del contenido, sino que también da cuenta de la circulación de bienes culturales y la disposición subjetiva a la lectura. En los relatos explicativos convencionales, no obstante, estos dos últimos elementos son usualmente obviados. ¿Qué significa, por ejemplo, afirmar que la lectura intensiva de algunas novelas rusas “politizó” a los jóvenes? ¿Cómo una trama narrativa se hace subjetividad, cómo habilita emociones y expectativas? En tercer capítulo de esta investigación, me dediqué a estudiar con cuidado cómo la lectura fue tejida en y tejió a la subjetividad. Estudiar este proceso requiere analizar cuidadosamente los relatos (como producción situada, memoria y experiencia generacional), y tramarlos en los contextos en los que una lectura X fue posible y efectivamente tuvo lugar. Anotaré solo un par de ideas sobre este punto: la lectura de novelas soviéticas y de ensayos de materialismo histórico, fue subjetivamente apropiado de formas muy diversas. Para Víctor, por ejemplo, comprender los procesos revolucionarios a través de los libros de Lenin, Marx y Engels era una tarea imposible porque –toda vez que atravesó la desarticulación de las agrupaciones estudiantiles de 1969– careció de acompañamiento de sus pares; no obstante, esto no quiere decir que desertara de su lectura, porque leerlos era una marca política necesaria para pertenecer. Ante las dificultades que vivió en este terreno, y que eran experimentadas como frustración y soledad, Víctor se apoyó en las novelas de realismo soviético, como *La Madre* y *Así se templó el acero*; en estos relatos, encontró elementos para transmitir sus críticas sociales y las expectativas de transformación social que compartía con sus compañeros. A primera vista, en consecuencia, las lecturas “politizadoras” de Víctor parecerían ser las novelas; sin embargo, la lectura de textos incomprensibles, pero con marcas sociales indelebles, no puede ser descartada.

En segundo lugar, evitaré entrar en el estudio de todos los movimientos estudiantiles y de solidaridad en los que las y los entrevistados *se formaron* (como clase) durante la juventud. Como proceso, este es tema de una investigación previa (García Aguirre, 2015). Esta decisión no debe ser interpretada como irrelevancia; por el contrario, todas y todos los entrevistados destacaron que la experiencia de estos movimientos les ayudó a tomar posición en el mundo: hablar en público, ordenar ideas en discursos a públicos diversos, implementar estrategias, tomar decisiones en la práctica, negociar y convencer a aliados y opositores,

desplazarse por geografías desconocidas, reconocer los signos de la represión, etcétera. Para esta investigación elegí una práctica y una experiencia para comprender el proceso de subjetivación política o, en otras palabras, el proceso de poner la política en el centro de la vida: hablar en público y la relación represión-radicalización. En investigaciones posteriores podré detenerme en el estudio de los movimientos de normalistas rurales de los años setenta, tema ausente de la historiografía.

Las actividades retóricas como una ruta para encontrar la voz propia.

Desde su fundación en los años veinte, la palabra de los estudiantes llenó los espacios de las normales rurales y, además, la institución sostenía espacios para que tomaran la palabra en diferentes actividades. En la vida cotidiana de los dormitorios, resaltaban las voces de quienes narraban, cantaban, leían en voz alta o conversaban sin importar la presencia de otros. En las aulas, los profesores requerían participación continua y algunos estudiantes levantaban la mano con mayor entusiasmo. Participar fue una habilidad que algunos estudiantes habían reconocido durante la escolarización primaria; otros, se animaron a hablar en el salón de clases gracias a que, a fuerza de convivencia, se forjaron relaciones de confianza y espacios seguros para que cada vez más sujetos tomaran la palabra; es decir, la vida en las normales rurales habilitó condiciones en las que expresarse fue una práctica subjetivamente necesaria y en donde encontraron escucha a sus inquietudes y opiniones.³⁵

Por otro lado, a lo largo de los años veinte y treinta, en las normales rurales fueron institucionalizadas prácticas de toma de la palabra para fortalecer la formación de los estudiantes como futuros maestros y líderes locales, es decir, como maestros de escuelas abiertas a la comunidad. En la organización de la hegemonía posrevolucionaria, tomar la palabra en una diversidad de eventos dentro y fuera de las escuelas para mover y dirigir las emociones y la política de las comunidades rurales, fue una tarea implicada en la formación y el trabajo de los maestros rurales (Civera, 2008; Joseph y Nugent, 1994; Raby, 1974; Quintanilla, 1997; Rockwell, 2007; Vaughan, 2001). A partir de 1938, con el retraining de la educación socialista y con las reformas educativas que advinieron junto con la presidencia

³⁵ Recientemente conversaba informalmente con una exnormalista rural (generación 1977-1981) sobre la educación sexual en el plantel de Saucillo. Durante la plática, recordó que ella y su mejor amiga planteaban preguntas directas al profesor de biología como: ¿cuánto tiempo dura el acto sexual?, ¿cómo podían saber si tenían un orgasmo?

de Ávila Camacho, la conceptualización del magisterio como un líder ocupó un espacio cada vez menor en las políticas para formación docente. No obstante, los maestros, directores y estudiantes de las normales rurales sostuvieron espacios, prácticas y discursos que definen el trabajo docente como una labor social.

Luego de las múltiples reformas educativas del sexenio avilacamachista, las agrupaciones estudiantiles y profesores de las normales rurales, así como funcionarios de la SEP que habían forjado su trayectoria en estas escuelas, conservaron prácticas y espacios de manera oficial, y dejaron brechas abiertas para que los y las estudiantes gestionaran mejoras sustantivas a sus planteles. Dominar la habilidad y responsabilidad de hablar en público fue un aspecto formativo que engarzó con su formación como profesores y su preparación como líderes locales.

Para las y los entrevistados, tomar la palabra, como una práctica engarzada a diferentes actividades institucionalizadas o de relaciones entre pares, parece haber animado la disposición de estos jóvenes normalistas para expresar sus expectativas, anhelos, lecturas sobre el mundo. En un estudio sobre cómo el espacio escolar puede contribuir para que los niños y jóvenes estén “listos para participar”, Allen (2016) conceptualiza como “verbal empowerment” a las habilidades para diagnosticar una situación y prescribir un qué hacer, y para expresar diagnóstico y prescripción de forma coherente y clara. De acuerdo con la autora, el citado “verbal empowerment”, se desarrolla en prácticas como la conversación y la retórica, además de los conocimientos cívicos y el análisis de la realidad. En este apartado me dedicaré a analizar los relatos de los entrevistados en los que dan cuenta que empezar a hablar ante una audiencia, así fuera en certámenes de poesía, oratoria o grupos de teatro, allanó sus caminos para hacer de la política, un eje de vida en la juventud.

En septiembre de 1965, Rodrigo ingresó a la normal rural de Santa Teresa, Coahuila. Unos meses después de su ingreso, cerca de noviembre de 1965, se celebró en la escuela el concurso de declamación de poesía. La poesía era una actividad cultural dirigida a los estudiantes de secundaria, mientras que los de profesional tenían el coto de las disertaciones de oratoria. Rodrigo participó en la declamación y ganó en su salón de clases con una pieza que todos memorizaron y recitaron, “El corrido de Domingo Arenas”, misma que interpretó en nuestro primer encuentro. Después, en el certamen que congregó a los ganadores de todos los grupos de secundaria, Rodrigo fue el último de los concursantes. Durante la entrega de

premios en la escuela, el jurado nombró al tercero y al segundo lugar, Rodrigo intuyó entonces que él había perdido. Sin embargo, fue coronado con la primera presea. Este triunfo, recordó, fue calificado por sus compañeros de generación como la “venganza de los peloncitos”, porque un estudiante de primero de secundaria había derrotado a los alumnos que acababan de novatearlos. Así pues, su destacada participación en declamación incrementó el ascendente que tenía sobre sus compañeritos.

Rodrigo explica su triunfo en declamación con un relato pormenorizado sobre su ingreso y triunfo en el mundo de la declamación en la primaria de Ciudad Juárez en donde estudió los últimos años de primaria. Y, en seguida, el triunfo en el primero de secundaria es la antesala para narrar cómo aprendió a dar discursos en las plazas públicas de los pueblos donde los normalistas rurales pedían apoyo durante sus huelgas.

Rodrigo ganó el concurso de poesía en primero de secundaria y esto lo hizo representante de la normal rural de Santa Teresa, Coahuila, en la XV Jornada Cívica, Cultura y Deportiva de las Escuelas Normales Rurales que se realizó en Panotla, Tlaxcala, a finales de 1965. En febrero de 1966, todavía en primer año de secundaria, Rodrigo pidió cambiarse a la normal rural de Aguilera y ya en este plantel, siguió su trayectoria de declamador. En el archivo histórico de la normal rural de Aguilera, consulté la relación de estudiantes que asistieron a la XVI Jornada, en Roque, Guanajuato, entre quienes estaban Rodrigo, como declamador, y su compañero de plantel Luis Antonio, quien ostentaba el título de “mejor alumno” de la escuela, ganador de la medalla “Valentín Gómez Farías”. Su desempeño en declamación, relata en la entrevista, llevó a que el Comité de Lucha de la Normal se *fijara* en él. Para 1967, dijo Rodrigo en entrevista, en tercer año de secundaria, él era “campeón declamador” en la escuela. En ese mismo año, los jóvenes de Aguilera pararon labores en demanda de aumento de las raciones de alimentos y de la partida de recreación estudiantil (PRE), y mejoras materiales. Como siempre que había paro, la SEP cortó los suministros de alimentos, por lo que los estudiantes salieron a los pueblos más cercanos a pedir que respaldaran sus demandas y los apoyaran con alimentos. La brigada de estudiantes en la que estaba Rodrigo, fue enviada al norte de Durango. En la entrevista, Rodrigo recreó la conversación que sostuvo con el encargado –un compañero mayor que él– de la brigada:

Ahí me probaron, me dicen, “Usted va a hablar”, [...] el más grande que era de otro grupo de ya más adelante, me dice, “Usted va a hablar”. Le digo, “¡Y por qué yo?”, “Porque yo soy el que mando aquí [risas al recordar la anécdota] porque vengo al

mando de la brigada”, pues si los demás éramos más chavos que él... [...] y él iba enfrente, entonces en un pueblo que se llama Linares del Río ahí estaban los campesinos ya, estaba un micrófono aquí y pues ya, era el mitin, y dice el mandamás, “Usted va a hablar”, le dije, “¡Y por qué?”, “Porque yo digo y porque yo sé que usted puede”, le dije, “¿Y qué digo?”, dice, “¿Pues a qué venimos?”, “Pues a pedir apoyo”, “Pues eso es lo que va a decir” [inaudible] ¡Y sí! Desde entonces ya jamás me pararon [risas al recordar la anécdota], fue el *puchón*³⁶ como en el carro, cuando le *puchas* y ya...³⁷

Después de ser orador en ese mitin de 1967, y del que no tenemos más coordenadas temporales ni información adicional en archivos públicos, Rodrigo transitó hacia espacios de política estudiantil formales, ahora capaz de improvisar un discurso. En 1968, en su primer año de estudios profesionales de normal, fue nombrado representante de Aguilera ante la FECSM.

La declamación de poesía en la normal rural también fue una actividad de Flora y Lorenzo. En sus relatos, ambos vincularon esta expresión artística con la adquisición de habilidades para decir en voz alta un discurso político, tal como recitaban versos en un concurso o ante una plaza pública. Para Lorenzo, por ejemplo, la declamación de poesía individual o coral que él y sus compañeros exponían en las comunidades cercanas a las normales rurales, bien podía ser calificada como un acto político:

Porque el teatro nos da el modo de que [pausa] sea una arma para que la gente entienda lo que nosotros queremos. O sea, es una actividad política porque haciendo o diciendo lo que la gente hace y dice y vive, puede uno cambiar ése... esa situación que a veces sucede.³⁸

Más adelante en su vida, cuando ya era profesor de primaria, Lorenzo comenzó a viajar a la Ciudad de México a los cursos de verano de la Normal Superior en la Ciudad de México, Lorenzo perteneció a un grupo de profesores que colaboraban con el Centro Libre de Experimentación Teatral y Artística (CLETA), reconocido por sus producciones populares y de contenido político de izquierda. La canción de protesta latinoamericana y los festivales artísticos populares fueron los medios de Lorenzo su grupo de compañeros docentes para colaborar con la lucha armada y la difusión de la lucha de Lucio Cabañas y la represión estatal.

³⁶ Puchar es un anglicismo para “empujar”, común en el norte del país.

³⁷ Entrevista con Rodrigo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 17 noviembre 2016. Encuentro 1/4, 181 min. (Rodrigo, encuentro 1/4)

³⁸ Entrevista con Lorenzo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 16 mayo 2017. Encuentro 2/2, 53 min. (Lorenzo, encuentro 2/2)

Junto con la poesía y la oratoria, se desarrollaba el teatro. Más allá de la trama, las tareas implicadas en interpretar personajes (recitar líneas, modular la voz y la gestualidad) construían la obra y a los sujetos que la ejecutaban. En las entrevistas, Lorenzo y Víctor se adentraron en este tema de diferentes maneras. En el relato de Víctor, el teatro fue vinculado con el proceso de reconocerse como maestro. Para Lorenzo, como ya he dicho, con la promoción de la política de izquierda.

Aleida. [...] ¿Cuándo te gustó la idea de ser maestro una vez que ya...?

Víctor. No, me gustó la idea de ser maestro desde que estaba en la escuela porque recuerdas de los... estaba hablando de los viernes sociales, yo participaba mucho [énfasis] Eso es lo que me ayudó a hablar en público porque era maestro de ceremonias, era orador y era actor [énfasis] Yo siempre participaba, era de la cultura de las normales rurales [énfasis] tenía que haber alguien que declamara, yo era el mejor; tenía que haber una obra, yo no era el mejor, pero sí el más interesado, entonces a mí me daban papel de cura, de maestro, en las obras, y cuando me daban esos papeles, yo sabía que era lo mío, yo sentía que iba a ser mi pasión, entonces de ahí [énfasis] empecé yo, cuando estudiaba mis papeles, memorizando aquello, eso me preparó mucho. Y fue el encuentro de mi educación con mi profesión [inaudible] donde yo sentí “me gusta esto, me gusta lo que voy a decir”, me salía del corazón, por eso actuaba mucho en las obras de teatro, actuaba, yo siempre actuaba y esos eran los papeles para mí, siempre, porque me salía. Entonces desde ahí supe que iba a ser... que me iba a gustar, que me iba a gustar la profesión. Y cuando empecé a hacer las prácticas, yo supe que [pausa] era muy natural, yo no sé si le gustaba [énfasis] a mis maestros que me... que te evaluaban y todo eso, pero a mí se me hacía muy natural, muy [énfasis], era mi llamado, ser maestro.

Aleida. ¿Qué te gustaba de esos papeles [pausa] de ser cura, de ser maestro en las obras?

Víctor. Que tenías influencia sobre la audiencia o sobre tus [pausa] los... sobre la gente [énfasis] porque tenía una función pedagógica todo el trabajo que hacíamos en la escuela, tenía una función pedagógica, así era un poema, así era una obra de teatro o si era un bailable, todo era una función pedagógica y yo sentía que tenía, eso, efecto. Entonces por eso me gustó también y yo decía “¿cómo va a ser en la vida real? Tiene que ser más poderoso todavía”. Y así fue, poquito tiempo que trabajé de maestro... trabajé muy poco tiempo de maestro, pero donde quiera que trabajé, les gustó mi trabajo, mucho, aquí en México, bueno y allá también, pero aquí en México.

Aleida. ¿A quién le gustó tu trabajo?

Víctor. A las comunidades [énfasis]. A mí me llegaron a querer mucho y duré poquito, nomás duré, creo, tres meses, y no querían... estaban llorando, no querían que me fuera cuando... y no me fui yo, me cambiaron [énfasis] Y [pausa] recuerdo que [pausa] fue el primer trabajo, recuerdo que iba saliendo yo un caballo y los niños iban corriendo así por alrededor de mí y apenas había durado ahí tres pinches meses. Los padres de familia [énfasis], todos [énfasis]. Luego fui a otra escuela, lo mismo.³⁹

³⁹ Cuando egresó de la normal rural, Víctor fue maestro en el ciclo escolar 1973-1974, pero no concluyó el año debido a su militancia en las Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo; a esto se refiere cuando dice que

Entonces me... lo que empecé a experimentar una vez que estuve trabajando, es lo que sospechaba [énfasis] que iba a suceder cuando estaba en la escuela haciendo [pausa] esas actividades como el teatro.

Gabino fue compañero de generación de Víctor y Rafael en la normal rural de Roque y, después, en Atequiza. En secundaria fue invitado –no narró quién o en qué circunstancias– a militar en la Juventud Comunista. En un encuentro compartido con Manuel, paisano y compañero en las FRAP, Gabino hizo un recuento del trabajo político de su célula:

Aleida. ¿Qué tipo de cosas hacía en la Juventud Comunista?

Gabino. Leer, presentar obras de teatro [pausa] a la comunidad, ir con los campesinos, por ejemplo, los que mencionaba Manuel, a Charco de Pantoja. También a [la colonia de donde es Rafael] presentamos una obra de teatro en Roque. Apoyados con gente de la [esa colonia]. O sea hacíamos...

Aleida. O sea, ¿ejidatarios que iban a hacer obra...?

Gabino. Ejidatarios. Pero eso era la actividad que hacíamos como los miembros de la Juventud Comunista. Hacíamos actividad política [énfasis]. Pero fuera de la escuela, no solo en la escuela. Fuera [énfasis]. En especial con ejidatarios o con campesinos. También me tocó ir a San Miguel de Allende. No recuerdo yo ahorita el nombre de la comunidad. Me acuerdo de la de Charco [porque queda cerca de donde yo soy], [y de la colonia] por Rafael [...]. De otros no me acuerdo, pero sí íbamos a distintos lados también a hacer campañas de carácter político. ¡Se supone que concientizar, a la gente! Que a veces más bien ellos nos concientizaban a nosotros [risas de atrás, por la ironía]. Éramos unos escuincles [énfasis], jugando a la política.

Aleida. ¿Pero en aquél entonces no se sentía que era un juego?

Gabino. No. No, ¡se sentía soñado!

Aleida. ¿Y usted participaba en las obras de teatro? Por ejemplo.

Gabino. Sí.

Aleida. ¿Le gustaba?

Gabino. Sí, hasta la fecha me sigue gustando el teatro. Si bien ya no participo, pero sí lo hacía. Inclusive, en educación, yo en mi trabajo... me jubilé, o me pensioné como prefecto. De hecho, yo daba todas las clases, en la secundaria. Pues ahí me tocó participar, por ejemplo, en bailables, en obras de teatro, también, como miembro del personal, o con alumnos.⁴⁰

Por su parte, Flora participó en concursos de declamación sólo una vez en secundaria.

Como dije en el segundo capítulo, ella aprendió a declamar en sexto de primaria; más adelante, durante secundaria y normal, participó en declamación de poesía en los festivales a

trabajó poco tiempo como maestro. Después de que fue amnistiado y salió de la cárcel en 1979, Víctor trabajó un tiempo como maestro de danza folclórica en México y posteriormente ejerció la docencia en Estados Unidos, en donde se jubiló de la profesión.

⁴⁰ Entrevista con Gabino y Manuel, conducida por Aleida García Aguirre y Carla Villanueva, transcrita por Carla, editada por Aleida. Guanajuato, 14 agosto 2018. Encuentro 2/5, 106 min. (Gabino, Manuel, encuentro 2/5).

los que acudían las estudiantes de Saucillo y de esa forma aprendió a modular su voz y estimular emociones en el público.

La declamación de poesía y discursos de oratoria fueron actividades promovidas institucionalmente por las normales rurales y año con año los mejores representantes de cada plantel se presentaban en las Jornadas Cívicas Culturales y Deportivas. Las agrupaciones estudiantiles compartían su importancia y ayudaban a reproducir el reconocimiento a las y los jóvenes que ganaban concursos oficiales. Así pues, el ascendente político de Lorenzo, Rodrigo y Flora se erigió sobre la potencia de su voz. Susana, quien estudió a finales de los setenta, recuerda que ella siempre fue temerosa durante las acciones en los paros y huelgas, pero ser dirigente estudiantil la obligaba a tomar la palabra para diferentes fines, por ejemplo, para convencer a los pasajeros que bajaran de un autobús foráneo que “tomarían” o para negociar con los granaderos que cercaban los camiones cuando se aproximaban a la Ciudad de México. Hablar en voz alta, recordó en nuestras conversaciones, era el remedio más efectivo para su inseguridad porque sentía la potencia de su propia voz y el efecto que esta producía en la audiencia.

Así pues, paulatinamente, primero en la memorización de poesías y piezas de oratoria escritas por sus profesores o tomadas de una revista o libro, las y los entrevistados caminaron hacia el descubrimiento de su propia voz. Como dice Petit, la repetición de un texto, sea en la escritura o por la voz, permite también “encontrar una voz propia, un estilo propio, como si el texto de otro fuera una tierra de nacimiento para uno mismo, para su propia escritura” (2009: 226-227).

Las agrupaciones políticas.

Los entrevistados hablan de los cargos que ocuparon y las responsabilidades que tuvieron en movimientos y agrupaciones diferentes para explicar sus derroteros políticos posteriores. Cada entrevistado recorrió diferentes rutas en la política estudiantil: Camilo, Gabino, Flora, Georgina y Greta militaron en la Juventud Comunista; Camilo, Gabino, Greta, Rodrigo, Miguel y Víctor fueron representantes o desempeñaron funciones para la FECSM; Camilo, Flora, Gabino, Georgina, Greta, Lorenzo, Víctor y Rafael tuvieron cargos en la Sociedad de alumnos o el Comité de Lucha; Víctor y Rafael, por su parte, son los únicos que iniciaron su militancia político-militar mientras estudiaban la normal. Algunos narran su ingreso a la

sociedad de alumnos o las agrupaciones partidarias como un momento de viraje en el excelente desempeño escolar que habían tenido; otros destacan su habilidad para conservar sus calificaciones y conducta al mismo tiempo que ejercían funciones de representación. No solo se trata de diferentes trayectorias, los entrevistados les dan sentidos diversos y esto me permite sugerir que, para algunos, transitar a las actividades políticas fue también una forma de subvertir la idea de que la educación los definía y, para otros, la política era un corolario del desempeño académico, su eje vital.

Camilo, por ejemplo, contrasta continuamente su experiencia en la normal rural de Aguilera con Luisantonio, quien como he dicho en el primer capítulo, fue su compañero de generación y años después fue su camarada en la Liga Comunista 23 de Septiembre. Luisantonio, recordó Camilo en nuestra entrevista, fue “el niño bueno”, su conducta excelente y buenas calificaciones lo hicieron acreedor al premio al mejor estudiante de Aguilera; además, “no era político”, y, todavía más, alguna vez –durante un partido de básquetbol–, Luisantonio insultó a Camilo diciéndole “pinche comunista”. Por su parte, Camilo era de los que gustaban de echar relajo y andaba siempre de arriba para abajo por la política. La percepción que Camilo se formó de Luisantonio en la normal rural, hizo que años después fuera una sorpresa encontrarlo en la Liga Comunista 23 de Septiembre. Todos los dichos de Camilo –reiterados por Rodrigo– acerca de la excelente conducta de Luisantonio tienen sustento documental en el Archivo Histórico de la normal rural de Aguilera: en 1964 había quedado en segundo lugar en el concurso de ortografía; en abril de 1967, el Comité de Honor y Justicia levantó un reporte general porque la mayoría de los estudiantes no llegaron puntualmente para reanudar clases después de las vacaciones de primavera, y solo algunos alumnos, entre ellos Luisantonio, se habían presentado el día y hora indicados. Más adelante, en octubre-diciembre de 1967, fue designado para recibir la presea “Valentín Gómez Farías” porque tenía el “índice más elevado” en escolaridad y conducta de la escuela.

No obstante, la imagen que Camilo tiene de Luisantonio también desdibuja que este fue secretario de Actas y Acuerdos, la segunda cartera más importante en la Sociedad de alumnos, en el mismo año escolar en que Camilo fue representante ante la FECSM.⁴¹ Carecemos de un relato de vida de Luisantonio (fue ejecutado por agentes de la Brigada

⁴¹ "Proporcionando información solicita [miembros del Comité Ejecutivo, enero 1969 . Oficio dirigido a Ramón G. Bonfil, director DGEN, firma director de normal rural de Aguilera.]. Aguilera, Dgo., 16 enero 1969. AHNR-Aguilera, 1968-1969, Carpeta titulada "Alumnos. Exp. 210".

Especial de contrainsurgencia de la DFS en enero de 1981, por lo que no rindió declaración), es imposible saber si él se caracterizaría a sí mismo como “niño bueno”; lo que me interesa es que, para dar cuenta de sí mismo, Camilo se contrasta con alguien que –supone desde el presente– tuvo un acercamiento casi opuesto a la política, la educación y la vida en el internado de la normal rural. La conclusión a la que Camilo llega es que quienes era difícil imaginar que los “niños buenos” llegaran a militar en una organización político-militar.

Camilo. Yo, a lo mejor yo no era tan dedicado así, pero sacaba buenas calificaciones. Yo, por ejemplo, yo me agarraba los apuntes y los leía y presentaba y bien... Yo era, como dicen, más desastroso, más... No era niño muy bueno.

Aleida. Desastroso porque estaba metido en política, ¿o por qué?

Camilo. Sí, era... andaba para arriba y para abajo. Lo de la política una parte, y lo otro, ya ve que dentro de las escuelas hay unos a los que les gusta hacer más relajo...⁴²

Como Camilo, Víctor relata su transición a la política estudiantil como un alejamiento de las distinciones académicas. En el primer capítulo dije que Víctor se caracteriza a sí mismo como un niño de dieces “toda la primaria”. Estas últimas palabras, no obstante, fueron dichas con una modulación en la voz que, en la narración, anticipaba algo: en la normal, *dejó de ser* un estudiante de dieces; más adelante, en la narración vinculará el descenso de sus calificaciones con el descubrimiento de que las actividades políticas eran “más importantes”.

Víctor. [...] Recuerdo también que mis calificaciones empezaron a [gesto con las manos] a bajar.

Aleida. ¿Te importaba que bajaran?

Víctor. Ya no [énfasis], porque ya decía, “Esto [andar en la política estudiantil] es más importante”, ya no. Mientras no hubo otra cosa, era importante, ¡era lo más importante para mí!, y las mantuve bien, pero ya ahí ya hubo otros intereses. Y [también] me estaba haciendo un adolescente, entonces el interés por las muchachas y todo eso y que era una escuela de hombres, entonces ya lo académico ya pasó a segundo término.⁴³

Víctor concluyó los tres grados de secundaria en junio de 1969; en los meses siguientes, fue parte del contingente estudiantil que se opuso a la reforma de la SEP que cerraría el plantel de Roque y fue desalojado por el ejército. En consecuencia, Víctor, junto con sus compañeros de generación, Gabino y Rafael, continuó sus estudios en el plantel de Atequiza. De acuerdo con su relato, la reforma de 1969 fue una de las causas por las que se involucró en la política estudiantil y, también, una de las razones por las que lo hizo en el primer semestre de 1972 y no antes.

⁴² Camilo, encuentro 01.

⁴³ Entrevista con Víctor, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Guanajuato, 16 julio 2018. Encuentro 2/6, 123 min. (Víctor, encuentro 2/6)

Si consideramos lo dicho por Rodrigo y Víctor, las agrupaciones estudiantiles y los movimientos estudiantiles eran los espacios en que los estudiantes de generaciones más antiguas formaban a los más jóvenes. En estos espacios, quienes daban sus primeros pasos en la política, resolvían retos y dificultades con la guía de los mayores. La reforma de 1969 desmanteló a las agrupaciones estudiantiles y expulsó a varios dirigentes; por esta razón, dice Víctor, él no tuvo compañeros que lo prepararan en las minucias de la política estudiantil. Por el contrario, aunque también había destacado en declamación –como Rodrigo–, Víctor aprendió a hablar en público en el tercer grado de normal (1971-1972) en una dinámica de improvisación y autoevaluación.

En el ciclo escolar 1971-1972, recuerda Víctor, los estudiantes de varias normales rurales empezaron la reorganización de sus agrupaciones. En Atequiza, primero consiguieron que la sociedad de alumnos ganara legitimidad para impedir que los estudiantes comisionados fueran reprobados por inasistencias o ausentarse del plantel; después, contribuyeron a reorganizar la FECSM. Víctor fue partícipe de ambos proyectos y, a partir de 1972, comenzó a salir de la escuela, fue orador en eventos para llamar a la solidaridad de la población y viajó a varias escuelas para coordinar el trabajo nacional. Estos recorridos eran financiados por los mismos estudiantes, así que casi todos los trayectos los hacían de aventón, cosa que aumentaba el tiempo requerido. Víctor recuerda que, a lo largo de ese año escolar, estuvo fuera de la escuela mucho tiempo, dedicado a la reorganización de la FECSM.

Víctor. Nosotros teníamos las jornadas deportivas y culturales que eran competencias nacionales de todo, ¡deportivas y culturales! Entonces yo empecé a participar en ambas y en las culturales, [participé en] oratoria y declamación, yo fui muy buen declamador, también. Y la oratoria a veces me daba problemas, me daba problemas porque [era] mucho más complicado, ahí no puedes estar diciendo algo de memoria, tienes que saber, tienes que conocer más en profundidad los temas y los temas de las normales rurales eran las... la justicia, la lucha por, contra la injusticia y no eran los temas que me llegaban a mí, con facilidad porque nunca había tenido yo eso [...], eso me faltó [por la reforma de 1969]. Pero ya cuando estaba yo en segundo, no [con tono de corrección], yo estaba en tercero de normal, ¡ya le entré con todo a aquello!, entonces fui secretario de organización ahí en la escuela. Y en ese mismo año fui comisionado por la cartera que tenía, fui comisionado a ir a las escuelas normales que pude a reorganizar la FECSM. Eso es lo que anduve haciendo yo [énfasis], eso es.

Aleida. ¿[Cuándo] fue eso, 71, 72?

Víctor. 72, sí, 72. Tuvo que haber sido... algo de 71, tal vez; 72, definitivamente. Entonces anduve para todos lados, en unos lugares me recibían, en otros no me dejaban entrar. Otros no había con quien hablar porque estábamos reorganizándonos, ¡desapareció la FECSM por años! Pero para entonces yo ya estaba muy, “Ahora sí”,

ya estaba yo volcado en todo lo que era la cuestión de la política. Y ahí empecé yo a hablar públicamente, pero se me dificultaba porque me faltaba información, me faltaba organización, no sabía organizar. Yo pensaba que... como miraba a otros, se paraban a hablar, yo pensaba que te iba a llegar fácil y se me dificultaba, pero, pero tenía mucha, mucha... me salía con mucha pasión aquello, pero eran pensamientos, ahora que los... no los recuerdo, los detalles, pero tengo idea, eran muy incoherentes, si tú quieres, ¡había más pasión, era más interno aquél entendimiento de la injusticia que lo que podía articular verbalmente! Pero bueno, ahí estoy ya metido mucho en la política.⁴⁴

Para Víctor y Camilo, virar hacia la política estuvo acompañado de otras transformaciones en su vida, aquí quiero resaltar que, en esta coyuntura, subvirtieron el orden que el desempeño escolar había dado a su experiencia y expectativas. Flora, como Víctor y Camilo, también narra el descenso de sus calificaciones (porque tenía “un conflicto” con los exámenes escritos y se ausentaba continuamente); asimismo, relata que desde el ingreso a la normal, fue convocada para sumarse a los círculos de lectura del COPI y Comité de Lucha. En suma, si durante la primaria y algunos años de secundaria, ser buenos estudiantes fue una prioridad personal y un compromiso con sus familias y profesores que dio sentido a su vida, a partir de los últimos años de secundaria y decididamente en la normal, reordenan su identidad para reconocerse –en sus acciones y relaciones– como estudiantes politizados. Este reordenamiento tiene en la base una de las transformaciones subjetivas sustantivas que encontré en esta investigación.

Otra transformación subjetiva fue la que vivieron durante la experiencia de la represión en su juventud. Este será el tema del siguiente apartado.

Las represiones explican la radicalización

En la historiografía que directa o tangencialmente aborda la radicalización política de izquierda, esta tiene tres vías de desarrollo. Primero, la radicalización es resultado de la ideologización concretada mediante círculos de estudio, lecturas y la pertenencia a agrupaciones que promovieron determinado ideario. Segundo, la radicalización es un retorno a la memoria tradicional de la Revolución mexicana. Por último, la radicalización es presentada como consecuencia de la experimentación de represiones extraordinarias. Es cierto que algunas explicaciones son más complejas y vinculan dos o las tres rutas para dar cuenta de por qué, en determinada coyuntura, los sujetos construyen su vida en torno a la

⁴⁴ Ibid.

militancia, las acciones y las estrategias políticas de cuño X. Sin embargo, como ya dije en la introducción, han sido los estudios culturales sobre subjetivaciones y militancias los que debaten las fórmulas de $A + B = \text{radicalización}$.

Dedicaré este apartado a argumentar que la experiencia de la represión está efectivamente vinculada a la radicalización. Pero esta no es el resultado de una revelación vivida durante la persecución, la violencia contra el cuerpo o el colectivo y/o la detención. Como ha sugerido E. P. Thompson (1960), es en las represiones cuando los sujetos reorganizan las experiencias y las expectativas porque en esos periodos hay más elementos para identificar –e identificarse a partir de ellas– las posiciones que se tienen en los órdenes de clase, racialización, colonialidad y género-sexualidad. En las primeras páginas de *The Making of the English Working Class*, Thompson advierte que el carácter procesal de la formación de la clase obrera: “The working class did not rise like the sun at an appointed time. It was present at its own making” (1960: 9), y más adelante continúa: “And class happens when some men, as a result of common experiences (inherited or shared), feel and articulate the identity of their interests as between themselves, and as against other men whose interests are different from (and usually opposed to) theirs” (1960: 9). A lo largo de la primera parte de esta obra, Thompson argumenta que la represión y la persecución fueron experiencias que abrieron el camino a la radicalización debido a que contribuían a distinguir que las aspiraciones y valores propios no tenían lugar en la estructura legal y social vigente. En otras palabras, en el proceso de formación de la clase obrera, la represión sirvió como catalizador de la radicalización, en tanto experiencia que permite diferenciar los intereses propios de los de otras clases. El análisis histórico de Thompson sobre la represión es especialmente útil para distinguir que la represión no produce espontáneamente una conciencia, pero sí reorganiza la relación de entre el orden establecido y una conciencia social emergente.

Ahora bien, en los relatos, los sujetos destacan la potencia radicalizadora de una o dos represiones, aunque hayan vivido más o la persecución estatal hubiera pendido sobre el grueso de los movimientos estudiantiles. Las represiones protagonistas de su radicalización tienen, en primera instancia, una potencia autónoma; es decir, lo vivido durante la represión es causa suficiente para reordenar sus expectativas e identidad. Sin embargo, cuando amplíé mi interés hacia lo que estaba sucediendo en su vida entorno al tiempo de la represión,

identifiqué que esta está entramada en otros ámbitos de su memoria, tradicionalmente puestos en segundo plano por el abrumador interés en lo específicamente político. Las y los entrevistados, vivieron la represión como estudiantes politizados, pero situados en relaciones familiares y afectivas, situados en posiciones geopolíticas, con cuerpos género-sexualizados y racializados. En consecuencia, la represión contribuyó a reordenar la subjetividad, y no solo a radicalizar las posturas políticas de los sujetos.

En general, las y los entrevistados introducen la importancia que la masacre del 2 de Octubre tuvo en su radicalización. Esta masacre es parte del canon narrativo, pero también denota que –en el pasado– para las y los entrevistados tuvo mucho peso lo que ocurría en la capital de la República para dar sentido al mundo. Me parece que esto muestra que el centralismo político del Estado mexicano de la segunda mitad del siglo XX habilitó subjetividades y abonó a su diagnóstico del mundo y expectativas. Asimismo, el 2 de Octubre es un parteaguas canónico en relatos de diferente cuño. En el presente, gracias a la reflexividad que construyeron en el tiempo que los separa de lo vivido, varios destacan los movimientos estudiantiles locales como una forma de cuestionar la desmedida relevancia que la historiografía y las memorias han dado a los acontecimientos del centro del país. En consonancia con esta disposición reflexiva, en este apartado me detendré en los relatos que advierten el vínculo represión vivida-radicalización.

Desalojo y encarcelamiento en el norte de Durango.

En mayo de 1969, los estudiantes de Aguilera asistieron a una toma de tierras por campesinos en el norte de Durango. Fue una de las acciones de solidaridad más grandes que desarrollaron los normalistas rurales, según recuerdan Camilo y Georgina; a ella acudieron representaciones de diferentes planteles, además del grupo de campesinos que solicitaba la creación de un Nuevo Centro de Población, dirigidos por Quirino P. Q, el mismo que años después reclutará a Rodrigo para la Liga.⁴⁵

En nuestro encuentro de 2011, Georgina relató que esta fue una toma de tierras muy grande y diferente a las que ella había conocido en Chihuahua porque las familias ocuparon

⁴⁵ Sobre la lucha por el reparto de tierras ganaderas y la creación de Nuevos Centros de Población, puede verse García Aguirre (2012).

los terrenos, en lugar de solo los hombres peticionarios y estudiantes.⁴⁶ Mientras narraba, casi podía escuchar la algarabía y el entusiasmo que los acompañó en los días de ocupación. Relató que, por ejemplo, las alumnas de Saucillo organizaron una escuela: “hicimos una escuelita con piedras que hay ahí en los terrenos, hicimos así una bardita [...] porque muchos campesinos ya se habían ido ahí con sus familias”.⁴⁷

No obstante, el entusiasmo que entrañaban las acciones de solidaridad como esta, ha sido desplazado en la memoria por el desenlace que tuvo. Georgina y Camilo centran su relato en el desalojo de los terrenos y la represión generalizada encabezada por el ejército y en articulación con la policía estatal contra las familias de campesinos y los estudiantes que asistieron en solidaridad. De hecho, el relato sobre la escuela que organizaron Georgina y sus compañeras fue propiciado por el recuerdo de cómo las autoridades judiciales organizaron su interrogatorio para formular las acusaciones contra los estudiantes y campesinos detenidos:

Oye, era una cosa peliculesca aquello, porque el pueblo completo estaba sitiado, no podía entrar a Santa María nadie que no fuera autorizado por el ejército y les hacían dos o tres revisiones [...] y cuando nos sacaron ahí llegamos a ese lugar... y fue un interrogatorio pues entre la gente del campo, un poco inexperta, y nosotras de a tiro niñas, tontas además. Nos decían: “¿Dónde dormían? [tono de voz de mando]”, “Pues cortábamos mezquites y luego hacíamos una carpita”, [y ellos decían,] “Daño en propiedad ajena. ¿Qué comían?”, “Carne de una vaca que mataron” [respondimos], “Abigeato” [risas]. Así, todo [...] hicimos una escuelita con piedras que hay ahí en los terrenos, hicimos así una bardita y... todo era daño en propiedad ajena. Así que eran muchos los delitos que teníamos.⁴⁸

De acuerdo con el reporte de un agente de seguridad, datado el 13 de mayo de 1969, los campesinos “invasores” estaban constituidos como Nuevo Centro de Población para solicitar tierras, y eran parte de la Central Campesina Independiente Fracción Comunista. Junto con ellos, estaban veinte mujeres, quienes, a su vez “llevaban 30 infantes”; asimismo había estudiantes “en su mayoría del sexo femenino”. El 13 de mayo, trescientos “elementos militares” de los batallones 20 y 58 de la 10ª Zona Militar y treinta elementos de la policía judicial ejecutaron el desalojo ordenado por el procurador general de Durango, y treinta personas fueron detenidas. Entre estas se encontraban los dirigentes campesinos,

⁴⁶ Sobre las tomas de tierra de Chihuahua que son referentes de Georgina, véase García Aguirre (2015).

⁴⁷ Entrevista con Georgina, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre [transcripción parcial, audio dañado], Chihuahua, Chih., verano 2010 [sin fecha precisa, audio dañado]. Encuentro único. (Georgina, encuentro único).

⁴⁸ Ibid.

encabezados por Quirino, una mujer campesina y Camilo, “miembro del Comité Nacional de la [FECSM]”.⁴⁹

En el primer y tercer encuentro que tuvimos, Camilo narró la movilización, la violencia del desalojo y su encarcelamiento. Para él, esta represión fue el momento en que pensó que la lucha social debía desarrollarse no sólo por vía legal y pública. No era el primer enfrentamiento que tuvo con la fuerza pública o una autoridad; tampoco lo fue para Georgina. Para ambos, no obstante, este desalojo y las detenciones –más allá de la su duración– fueron parte de las experiencias a través de las cuales distinguieron que sus expectativas sobre el mundo eran no solo distantes, sino irreconciliables con lo que era posible conseguir dentro del sistema social y político; en otras palabras, la represión contribuyó a la radicalización política.

Ahora bien, como mostraré a través de Camilo, la represión fue engarzada al quehacer político y a la vida personal, y por consecuencia, planteo que la radicalización política fue una de las transformaciones de la subjetividad que se tejen entorno a reconocerse diferente durante la represión. En los relatos, los entrevistados concatenan la represión política y la radicalización, es parte de un canon narrativo que siguen múltiples exmilitantes y esto mismo hizo Camilo en nuestro primer encuentro. No obstante, en el tercer encuentro, Camilo regresó a esta toma de tierras – detención y entrelazó esta última ya no sólo a su trayectoria política como normalista rural, sino también a la relación con su madre y organizó su relato de tal forma que los afectos privados son igualmente protagonistas en la radicalización. Esto es relevante, pues apunta a que la vivencia de la represión fue significada desde diferentes ámbitos sociales y subjetivos. Citaré en extenso dos fragmentos de ambos relatos y en seguida les analizaré en conjunto. En la primera entrevista, Camilo narró:

Y ahí [en la cárcel] estuve también cuando estuve en Aguilera. Apoyamos a un grupo de campesinos de acá de Las Nieves, tomamos unos terrenos, y yo era dirigente... era dirigente nacional de la FECSM. Hicimos el movimiento grande [suprimo intervención mía] [...] En una de las comisiones que vinimos aquí, vino... me parece que en ese tiempo era Aguirre Palancares, el de Agricultura y Ganadería, y nosotros como estudiantes le decíamos que esas tierras deberían de ser de los campesinos porque no era justo que un señor tuviera enormes cantidades de tierras y miles de campesinos nada... ni siquiera un pedacito. Y me acuerdo mucho que nos dijo “no, ustedes están equivocados, esos latifundios tienen razón de ser, porque ahí se está

⁴⁹ "Estado de Durango". México DF, 13 mayo 1969. AGN, Versión Pública de particular puesta a consulta por la solicitud de Infomex 495000002717, 2017, C. 301, f. 3.

criando ganado, se está criando el ganado que se comieron los revolucionarios en tiempos de Pancho Villa”. Nos causó, así pues... burla, que era una burla. Pero en ese tiempo que nosotros participamos en ese movimiento, vinieron de las normales, de casi todas las normales e hicimos un movimiento grande. Y el movimiento fue creciendo, fue creciendo, hasta que un día que amaneció nos encontramos rodeados de soldados, todo. Mandaron traer los soldados de Sinaloa, de Jalisco, o sea, bastantes. Sí, porque ya ahí había unos invasores con todas las brigadas estudiantiles y los campesinos y ya eran unos trescientos o cuatrocientos que teníamos tomado el predio. Y [pausa] a los muchachos estudiantes los dispersaron, a muchos los mandaron unos a Zacatecas, otros a Aguascalientes, y a mí, como ya estaba detectado por Gobernación, a mí sí me apresaron junto con otros quince campesinos que eran los líderes. Y ahí estuvimos en Santa María del Oro, encarcelados, como un mes y medio. Y pues la Federación se movió, juntó lo de la fianza y ya salí. Y ya salí. Eso fue por ahí [pausa] en mayo de [pausa], en abril o en mayo de 69, de hecho, ya salí de ahí ya nada más [...] para titularme.⁵⁰

En la tercera, regresó a la invasión en esta narración:

Camilo. Bueno, el que más recuerdo fue [pausa] una invasión de terrenos que se realizó en el predio de Santa Teresa, acá por Las Nieves. Este predio era un predio muy, muy extenso, muy grande y los campesinos de ahí del municipio de Santa María del Oro, de Ocampo, de Villa Ocampo, tomaron... vinieron primero con nosotros a manifestarnos la necesidad que tenían de que los apoyáramos en la toma de esos terrenos y estuvimos de acuerdo [énfasis] en apoyarlos. Se hizo la toma de los terrenos, la invasión de terrenos, que fue una lucha que duró, pues duró bastante tiempo. Y logramos incluso reunir el apoyo de todas las normales, de las normales rurales. Yo estaba, en ese tiempo, en el comité nacional, entonces recibimos el apoyo de Saucillo, de Salaises, de Cañada Honda, de Atequiza, de varias normales que fueron y nos acompañaron ahí en la...

Aleida. O sea, fueron estudiantes de estas normales...⁵¹

Camilo. Sí [énfasis] [admiración]

Aleida. ... a la invasión.

Camilo. Sí, a la invasión. Ahí estuvieron. Y brigadeábamos, nos veníamos a Durango, salíamos a los, a las rancherías, a los municipios a solicitar el apoyo para sostener el movimiento. Y logramos incluso que viniera en ese tiempo de la secretaría de agricultura. Y tuvimos pláticas, les dijimos que esos terrenos debían de repartirse porque los necesitaba la gente del campo. Tuvimos respuesta negativa porque, en ese tiempo, el representante de la secretaría de agricultura, nos manifestaba que esos predios eran necesarios, que esos predios eran necesarios para la ganadería, para criar el ganado [...] Y después de esa reunión fue... que tuvimos con los representantes de México, ya fue cuando nos mandaron el ejército. Mandaron traer soldados de otros estados, fue una... fue impactante porque allá, ese día que fueron a desalojarnos,

⁵⁰ Camilo, encuentro 1/4.

⁵¹ Antes había citado algunas normales rurales para hablar de la toma de tierras: “Yo estaba, en ese tiempo, en el comité nacional, entonces recibimos el apoyo de Saucillo, de Salaises, de Cañada Honda, de Atequiza, de varias normales que fueron y nos acompañaron ahí en la...”

amanecemos rodeados así, todo, todo un círculo [énfasis, y gesto de que eran demasiados soldados], estábamos rodeados de soldados, judiciales y... afortunadamente no pasó más que... no hubo agresiones físicas de gran, grandes. Lo único que hicieron ahí fue que, por ejemplo, a las muchachas las... y a todos, dispersaron a todo mundo. Algunos los llevaron hasta Zacatecas, otros a Chihuahua, o sea...

Aleida. O sea, los metieron en camiones y se los llevaron a todos lados.

Camilo. Sí, sí. Los fueron sembrando. Y nada más los que... a mí, como yo estaba ya checado por gobernación, a mí sí me detuvieron junto con otros dos estudiantes, que fue de estudiantes, fue a los únicos que nos apresaron. Y alrededor de veinte campesinos que ellos consideraron que eran los... el líder, los tres líderes fundamentales y a otros campesinos. Y ahí el desalojo... terminó esa lucha, con el desalojo. Posteriormente nos dimos cuenta que esas tierras siempre se las dieron a un grupo perteneciente a la CNC, se repartieron.

[...]

Aleida. Varias preguntas, profe. ¿Cuánto tiempo usted estuvo en la cárcel?

Camilo. En esa ocasión [pausa] estuve alrededor de 25 días y eso porque se metieron los abogados y lograron que yo saliera bajo fianza, la fianza se consiguió con el apoyo de las normales [inaudible] y fue la manera en que logramos salir los estudiantes que estábamos presos. Ahí los demás campesinos, fueron saliendo algunos. El que estuvo más tiempo fue ahí el dirigente Quirino P. Q. que fue el que castigaron más...

[Interrupción fuera de la entrevista]

Aleida. A Quirino P. Q. es al que...

Camilo. Sí, el que fue el líder principal de ese movimiento campesino. Y finalmente, todos lograron salir. Se hicieron las negociaciones políticas para ellos, sí los castigaron con más tiempo.

[...]⁵²

Aleida. Luego, ¿usted recuerda cómo se sintió estando en la cárcel?

Camilo. En ese momento yo traía un problema familiar, acababa de, casi de morir mi padre, haría escasamente un mes. Yo me sentía [pausa] sumamente angustiado, con mucho coraje. Sobre todo porque la circunstancia en que murió mi padre... yo por andar acá en el movimiento, no tuve la oportunidad de atenderlo bien, de visitarlo, sentí remordimiento. Pero por otro lado, estando ahí yo sentía que era una injusticia fuerte, ese encarcelamiento, no sólo el mío sino el de todos los compañeros campesinos. Y me... yo sentía coraje, mucho coraje y la verdad, yo creo que ahí fue parte donde... esos momentos me hicieron más rebelde y transformaron mis ideales de una forma más radicales, me dio la... sentí la necesidad de luchar de otra manera, de otra manera...

Aleida. ¿Por primera vez?

Camilo. Por primera vez, sí. [Palabras a medias, interjecciones para elaborar la idea] Lo recuerdo mucho, y más sobre todo porque cuando fue mi madre a verme, imagínese la angustia, “Su papá acaba de morir [pausa]” fue algo muy especial. Aparte del coraje, la rebeldía, pues la situación familiar que se vivía.

Aleida. ¿Su mamá estaba preocupada que usted estuviera en la cárcel?

⁵² Aquí omito varias intervenciones mías que nos desviaron del tema, pero me permitieron indagar en la militancia en la Liga Comunista 23 de Septiembre de Camilo y de Quirino P. Q., pues este reclutó a Rodrigo.

Camilo. Pues como toda madre. Mi madre era una gran mujer campesina, a lo mejor no entendía mucho de la lucha en la cual nosotros andábamos, pero como madre, yo creo, se sintió solidaria y entendió que, bueno, que yo andaba... no era malo la lucha en la cual nos habíamos metido. Y posteriormente, mi mamá, ya cuando anduve más arriba, mi mamá entendió también que... comprendió. Sufrió [énfasis], sé que sufrió mucho, pero lo asimiló, lo aceptó.

En el primer relato, Camilo articuló recuerdos en una trama apegada a la invasión de tierras, las negociaciones que intentó el cuerpo estudiantil y la represión. Los personajes de esta narración son los estudiantes, los líderes campesinos, un funcionario federal y los soldados, y los nudos de conflicto pertenecen al terreno público; la emoción que se mueve en la narración –encontrar absurdo y ofensivo el comentario del funcionario federal– habla del colectivo. En cambio, en el segundo relato, los personajes y los nudos de la trama se expanden hasta lo personal: ya no sólo habló de los normalistas, sino que situó su procedencia en algunos planteles, nombró a uno de los líderes campesinos. También nombró a su madre y a su padre y entramó otras emociones en la narración; dichas emociones estaban hiladas a su familia y en las expectativas tejidas en torno a esta. El coraje, la injusticia, el remordimiento y la angustia de Camilo son emociones tramadas en los terrenos público y personal; se alimentaron.

Como ha señalado E. P. Thompson, la persecución y la represión cobran sentido dentro de la experiencia social; es decir, por sí misma es incapaz de propiciar un resultado determinado en términos subjetivos. Efectivamente, la represión –en tanto acción sobre el cuerpo y las organizaciones– desmoviliza; pero en el otro filo, para quienes protestan, la represión puede ser el momento en que distinguen que sus intereses son opuestos a los de quienes sostienen el orden social. En el caso de Camilo, me parece que el remordimiento y la angustia erigidas respecto a su familia contribuyeron a distinguir que dentro del mundo que le había tocado vivir, no era posible conseguir justicia social, ni era posible tampoco acompañar a su familia durante las crisis.

Una expulsión para llegar a ser una mujer militante, mayor de edad.

Avanzaré ahora al relato de Flora. Para esta entrevistada, la radicalización política redefinió las relaciones familiares y su posición como mujer entró a un limbo social pues dejó de ser hija para entrar a un matrimonio que sirvió de estrategia política. Como ya he dicho, Flora fue expulsada de la normal rural de Saucillo en septiembre de 1969. La causal

oficial fue ausentarse del internado sin permiso; la que Flora argumenta es que participó en una ceremonia para guardar un minuto de silencio por el primer aniversario de la masacre del 2 de Octubre. Después de que le notificaron su expulsión, la directora envió repetidos telegramas a su padre para que fuera a recogerla a la escuela y expuso la razón de su baja definitiva. Flora recuerda que, una vez en casa de sus padres, ella seguía apegada a un plan que había tramado con sus compañeras: regresaría a Saucillo a seguir colaborando y, junto con otra expulsada, esperarían al siguiente año escolar para inscribirse en la Escuela Nacional de Maestros de la Ciudad de México. En la capital, compartirían el departamento con la hermana de su compañera y encontrarían algún trabajo. Nuevamente, como ya había anticipado cuando habló de la transición a secundaria: lo único que no podía imaginar era quedarse sin estudios. Solo que, en esta ocasión, ya tampoco imaginaba dejar de participar en el movimiento estudiantil.

No obstante, su género-sexualización, encarnado en las expectativas de su padre, fue el mayor opositor a estas intenciones. Su padre impuso la decisión de que ella no volvería a salir de casa para estudiar y mientras pasaba el tiempo que Flora esperaba usar para convencerlo, llegó la invitación a incorporarse a un grupo armado. Esta coyuntura arribó cuando la represión había abierto un resquicio para reordenar sus expectativas.

Flora. [Cuando me expulsaron] [...] yo tenía el pasaje desde [la casa de mis padres] [para Saucillo], en ese tiempo, salía como en setenta pesos, más o menos, entonces yo tenía mi dinero, mi dinero mío, como unos cuarenta pesos y las compañeras se cooperaron y me juntaron para tener yo seguro mi pasaje, para que ya no batallara y nomás pidiera el permiso, o incluso pues me revelara, qué sé yo, y no [pausa] mi papá me dijo, “¡Qué vas a hacer [en Saucillo], hija, no te vas” [pausa].

Aleida. Y la opción de irse a la Ciudad de México, ¿nunca fue una opción para usted?
Flora. Sí, fue la primera, después de que ya me dijo, “¿Qué vas a hacer a Saucillo?” De hecho yo no iba a hacer nada en Saucillo, más de que a promover la rebeldía porque ya estaba expulsada, ni modo que estudiara y me iban a avalar los estudios, era obvio que no, entonces yo tenía que ver... mi opción era regresar a Saucillo para seguir promoviendo la organización estudiantil porque además ese era el motivo de regresar, no que estuviera en la escuela, y [pausa] dejar pasar el año porque ya diciembre, enero, pues no me iban a admitir en ninguna escuela, y entonces [pausa] no tenía yo muchas opciones más de que ahí mismo [donde vivían mis padres], la preparatoria, o irme a Chihuahua, pero la que yo luego, luego fue la que yo dije que sí fue la compañera esta de Galeana que me dijo que su hermana estaba en México y que podíamos llegar a la casa de su hermana, que su hermana ya iba... ese año terminaba la normal, y que entráramos, que nos fuéramos a México a estudiar la normal allá, y yo le dije, “Sí”. Intercambiamos direcciones, cómo comunicarnos y todo, y cuando ya mi papá no me dejó regresar a Saucillo... [...] cuando le dije a mí

papá lo de Saucillo me dijo, “No, hija, [sonido de que le dijo más cosas en cadena]”, entonces cuando le dije... dejé pasar unos diitas y le dije lo de México, porque la otra opción era... porque además yo no me iba a esperar todo el año, mi amiga me invitó para que nos fuéramos allá, desde ya, y allá mientras trabajábamos o hacíamos alguna actividad para juntar algo de lanita para cuando estuviéramos en la escuela. Y cuando le dije eso a mi papá, me dijo, “No, mijita, o entras aquí a la prepa, o te vas a Chihuahua, es lo más lejos que te puedo dejar ir, más lejos no te voy a dejar, yo no quiero que el día de mañana vengan y me digan que mi hija la mataron por andar de guerrillera” [pausa].

Aleida. ¿Eso le dijo su papá? [pausa] ¿Estaba en el ambiente como una opción?

Flora. En ese momento no [pausa], la opción para mí era seguir nada más impulsando el movimiento estudiantil, eso a partir de Saucillo y después irme a estudiar a México, al siguiente año irme al... ese era el panorama para mí, más inmediato, cuando la negativa de que, “No te vas a Saucillo, no, cómo te voy a dejar ir a México”, entonces yo todavía dije, “Tengo todavía muchos meses para convencer a mi papá”. No me angustié, ni nada, yo seguía en contacto con mi amiga, me había incluso intercambiado dirección... incluso sí me llegó a escribir en alguna ocasión, ella, pero nada más fue una carta, porque ya después ya vino... que me metí al MAR y todo esto y ya no volvimos a tener comunicación, pero ella sí me mandó una primera carta desde México “oye, acá estoy, a ver si te vienes para acá” y yo le alcancé a contestar y nada más, ahí quedó la correspondencia [pausa] y no me angustié porque dije, “Tengo mucho tiempo para convencer a mi papá de que me deje ir a México” [pausa].

Esta negativa de su padre era una de las primeras que Flora vivió, seguramente basada en la relación de género asentada entre padre e hija porque, además, la madre no aparece en el relato. A diferencia de Camilo, Flora no trama sentimientos de coraje o impotencia; por el contrario, pareciera que cruzó por la expulsión con calma, segura de que era capaz de tomar otra ruta. Considero que la expulsión, engarzada a la oposición de su padre a sus nuevos planes, fue lo que abrió su horizonte para distinguir que el mundo, tal y como estaba ordenado, era insuficiente. Después de reunirse con Gastón, llegó la idea de que un matrimonio le daría la mayoría de edad para avanzar en el camino político y de experiencia de género al que ella aspiraba.

Dos represiones engarzadas animan a la politización radical. Gabino, Rafael y Víctor en el Bajío.

Víctor, Gabino y Rafael invocaron dos represiones contra los normalistas rurales para explicar cómo llegaron a concebir que era necesario voltear el mundo de cabeza. La primera tuvo lugar en enero de 1968, durante la Marcha por la Ruta de la Libertad; la segunda se desarrolló durante la implementación de la reforma de normales rurales en julio-septiembre

de 1969. Apuntaré algunos elementos generales de estos dos eventos, pero me centraré en los relatos de los entrevistados.

A finales de 1967, la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED) organizó una marcha interestatal que iniciaría en Dolores Hidalgo, Guanajuato, y recrearía la ruta que siguió Miguel Hidalgo en el inicio de la revolución independentista con el objetivo de exigir la libertad de los presos políticos en Morelia, entre los que se encontraba un dirigente de la CNED, Rafael Aguilar Talamantes. El nombre de la acción, “Marcha por la ruta de la libertad” y la ruta son un indicio de que las agrupaciones políticas disidentes se identificaban con algunos símbolos nacionales apropiados y promovidos por el Estado revolucionario; además, en los objetivos que la Central difundió, señalaron que buscaban “rescatar los símbolos y héroes de nuestra Historia, hoy monopolio exclusivo en las manos y labios corrompidos de los que ostentan el poder”.⁵³ La FECSM, como integrante de la CNED, participó en la organización junto con otras federaciones estudiantiles y cada normal rural envió representantes, aunque debido al trayecto que seguirían, los planteles de Roque (en Guanajuato), Tiripetío y La Huerta (en Michoacán) fueron responsables de nutrir el contingente.

En sus relatos, Gabino, Rafael y Víctor se detuvieron en esta acción y, particularmente, narraron cómo fue desarticulada por el Ejército mexicano, una madrugada de los primeros días de febrero de 1968. Por su parte, Camilo y Greta, quienes sí asistieron por ser parte de las dirigencias de sus planteles y además eran militantes de la JCM, hacen señalamientos muy generales que me sugieren que la Marcha no es un elemento organizador de su proceso de politización.

En entrevista conjunta con Manuel, Gabino primero recordó que la Marcha fue un evento de convivencia con compañeros de todo el país y destacó la presencia de las 29 normales rurales, pero no puede dar muchos detalles cómo era la convivencia, las conversaciones o, simplemente, cómo se sentía caminar por pueblos y carreteras. Su objetivo, es narrar la reacción social a la Marcha y, especialmente, el amedrentamiento y la represión que pesaron sobre ellos desde el inicio:

Ahora, se da la marcha, vamos a Dolores Hidalgo, nos apedrean. Y ahí los que nos apedrearon fueron indígenas [énfasis], manipulados por el gobierno. El gobierno

⁵³ "Objetivos, contenido y significado de la Marcha por la Ruta de la Libertad". *La Voz de México*, 21 enero 1968.

federal ya estaba reprimiendo la marcha desde ahí que fue donde inició, en Dolores Hidalgo. Porque se supone que se supone que era de Dolores Hidalgo [...] a Morelia [...] Y nos dieron una pedradiza que, a correr [énfasis, exclamación]. Salimos huyendo de ahí. Llegamos aquí... de Dolores Hidalgo fuimos a Guanajuato, transcurrió normalmente ahí. Como que resultábamos indiferentes a la gente, no nos hacían mucho caso. Lo mismo pasó en Irapuato. Y en Salamanca nos bañaron con pintura roja. Gritándonos “comunistas” en el edificio de la CTM. Desde ahí de ese edificio nos bañaron, con pintura de aceite. Después un lío para los que les cayó en la cabeza, quitárselo. Pero... y comunistas. O sea, ya el gobierno empezó a reprimir desde que inició la marcha y hasta que terminó. En ningún momento dejó de estar sobre de nosotros. Salamanca, le digo, nos bañan de pintura roja.⁵⁴ Llegamos a Valle, precisamente con la comunidad de Charco de Pantoja. Nos reciben ahí en el jardín principal, hacemos el mitin, no hay problema, dormimos a la orilla del panteón para el siguiente día reanudar la marcha hacia Morelia y al llegar al cerro de La Batea, vemos venir muchos autobuses. No sé cuántos sean, pero eran muchos. Vamos a ponerle unos cincuenta. Y se paran delante de nosotros y se empiezan a bajar puros soldados y nos rodean. Y nos dicen, “O se regresan, o se regresan hijos de la chingada” [énfasis]. Y [estaban] buscando a los líderes de la CNED que se supone que eran los que estaban organizando la marcha [...] Se bajan los guachos, ponen ametralladora fija, un promontorio en el cerro y amenazan. “O se regresan, o se mueren”. No, pues nos regresamos.

El relato de Rafael es similar al de Gabino, y con una trama similar a la que siguió Camilo cuando introdujo la represión en el norte de Durango, narra que al amanecer, los estudiantes se descubrieron rodeados por el ejército.

Rafael. [...] Llegamos a Salamanca y nos fuimos a Valle de Santiago y lo que sí recuerdo es que la gente se portó... pues ahí estaba Charco de Pantoja, ese lugar combativo del Valle. Entonces ahí, esos creo que llevaron mucho... toda la gente se volcó. El error de nosotros, si se quiere llamar... bueno, pero no teníamos ningún temor de nada, supongo, pues uno llevaba ni... como dijéramos, nomás íbamos para la marcha. Y lo que se exigía era, libertad de los presos políticos, en ese tiempo y me acuerdo de algunos. Arturo Martínez Nateras⁵⁵ y [pausa] Orlando Weller, de los que me acuerdo, y... [...] un Aguilar [Talamantes]. La gente [decía], “Ya vamos a descansar aquí”, una explanada bonita, y todos los cerros alrededor. No se me olvida porque esa sí la viví. Todo alrededor [los cerros] y por donde pasan ahí como un vallecito. A todo dar, ahí. Un montón de gente por donde quiera y quien cantaba y quien esto, y los líderes eran los líderes, empezaban a platicar y a ponerse de acuerdo. Digo, empezaron, porque yo, la verdad, sea dicha, yo no sabía ni qué. Yo iba porque al calor de la gente y el bulto y “¡Vamos!” y “Vamos!” Todo el mundo iba, toda la escuela [de Roque]. Toda la escuela. Nomás los enfermos no [iban]. Y algunos se

⁵⁴ Gabino, Manuel, encuentro 2/5.

⁵⁵ Martínez Nateras no estaba preso. Es posible que Rafael lo recuerde porque fue uno de los oradores principales en un evento en Dolores Hidalgo, Guanajuato. "Los estudiantes no renunciarán a sus derechos". *La Voz de México*. 28 enero 1968.

quedaron de guardia porque había que dejar gente ahí a hacer guardia [en la normal]. [En el valle] se comió tamales de uno, tamales del otro. Cenamos, todo bien [énfasis]... contentos, alegres, a dormir. Pues en la mañanita temprano, hijole. Ya cuando despertamos todo el mundo, pues estaba revuelta ahí la cosa. Ya de otro modo el ambiente, se puso muy mal porque había... como estaba la explanada grande, había camiones por todas partes, de todas las, como se llaman esas, de todas las [compañías], Flecha Amarilla... [...]compañías de autotransporte de todo tipo, de donde quiera. Y harto soldado y las lomas llenas de soldados. Metralletas por donde quiera, se miraban las metralletas. ¿Sí te acuerdas de eso? [se dirige a Víctor]

Víctor. No.

Rafael. Yo me acuerdo, las lomas así, se veían las metralletas y todas... [...] Y todo así, y los gendarmes y todo, todo, todo, un montón. Y la explanada llena de gente. Pues empezaron, yo me acuerdo yo que empezaron a platicar, empezaron a platicar, y platicar y... pues ya. Según, se dijo ahí, que el que venía enfrente de todo, el ejército les dijo, “Miren, piénsenle bien, fíjense lo que van a hacer. No quisiera yo hacer una masacre. Tengo órdenes de que esta marcha no debe llegar por ningún motivo a Morelia. Y aquí, eso ya corre bajo su responsabilidad [palabra dicha con pausa], ¿qué quieren que yo haga?, yo tengo que...” Así estuvo y así lo plantearon. Yo me acuerdo que dijeron que así estuvo y que así lo plantearon y todo. Todo se cambió feo aquello.⁵⁶

En la memoria de Rafael, la Marcha por la Ruta de la Libertad fue la antesala de dos eventos represivos más que fecha en 1968: la reforma del sistema de normales rurales y la masacre del 2 de Octubre en Tlatelolco. Durante nuestro encuentro, Víctor y las entrevistadoras, le aclaramos que la Marcha y el 2 de Octubre habían sido en 1968, pero el cierre de Roque y su traslado a Atequiza ocurrió en septiembre de 1969. Pero la organización narrativa de Rafael indica que todos estos eventos estuvieron enlazados en su proceso de politización y este, a su vez, tiene su origen en 1968, el año parteaguas de su generación política. Con un estilo propio que muchas veces le impide concluir frases, Rafael apuntó que la Marcha fue su parteaguas para participar más en actividades políticas: “[...] Era el 68. Ya fue otra historia. Te puedo decir que... puedo decir [énfasis], que ahí fue cuando yo, de algún modo...”⁵⁷

Para Víctor, esta represión está vinculada a la reforma de 1969, cuando el ejército los desalojó de Roque a punta de bayoneta. Y estas dos son la base de su inmersión en la política estudiantil y su radicalización. En febrero de 1968, cuando los estudiantes de la CNED avanzaban sobre Guanajuato, Víctor era un estudiante más del contingente. Aunque ya estaba fascinado con la actividad del COPI de Roque y le gustaba escuchar a los dirigentes de la

⁵⁶ Rafael, encuentro 2/4.

⁵⁷ Ibid.

Sociedad de alumnos en las asambleas generales, no era un estudiante que participara en discusiones o con cargos representativos, tampoco militó en la JCM durante la secundaria. A pesar de estar fuera de los cuadros políticos oficiales, las amenazas del ejército en el Valle de Santiago fueron sentidas como una injusticia. Víctor recuerda que en septiembre de 1969, cuando fueron desalojados de Roque y se les obligó a seguir sus estudios en Atequiza, los cambios disciplinarios tuvieron el objetivo de destruir los rastros de organización y autonomía estudiantil. Cuando narra esto, es posible percibir la indignación que transpira su memoria:

Estuve, sufrí el desalojo cuando Díaz Ordaz desaparece la mitad de las escuelas, las vejaciones [énfasis] de los siguientes dos años de las escuelas donde nos mandaron. Mandaron administradores muy duros [énfasis] casi tipo policiacos, entonces tenían una actitud de querer asustarnos, intimidarnos y humillarnos para que no nos levantáramos.⁵⁸

Y en seguida, con un ritmo que deja ver el trabajo de reflexión interno para comprender el propio camino, Víctor señaló que esta represión lo animó para tomar la batuta de la organización estudiantil que el Estado intentó destruir: “Entonces, ¡todo aquello se fue acomodando en mí [énfasis]!”⁵⁹ Participar en la reconstitución de la FECSM en 1972 fue la meta de un largo camino para Víctor porque la reforma de 1969 desarticuló las formas de transmisión generacional en la política estudiantil de las normales rurales.

Lucha armada y defensa del sistema de normales rurales.

En 1965, un grupo de egresados de la normal rural de Salaiques que se vincularon con el Grupo Popular Guerrillero habían planteado a sus compañeros de escuela que era necesario que se involucraran en las luchas de su tiempo, en lugar de sostener la premisa de que su primer deber era la defensa del sistema de normales rurales. Este posicionamiento se oponía a la estrategia que, hasta entonces, había primado en esta y otras normales rurales: rechazar cualquier vínculo entre la FECSM y las agrupaciones partidarias (García Aguirre, 2015). La discusión que este documento planteó siguió abierta en los años restantes de la década del sesenta y durante los setenta. Como dije en el primer capítulo, por ejemplo, Susana era militante clandestina del Partido Comunista porque los estatutos de la FECSM sancionaban esta filiación política.

⁵⁸ Víctor, encuentro 2/6.

⁵⁹ Ibid.

Camilo, antes del 69, recuerda una organización estudiantil belicosa, que debatía, que se peleaba. Había dos grupos políticos con raíces partidarias dentro de Aguilera: los de la juventud comunista y los espartaquistas. Hoy, para Camilo, las diferencias que los llevaban a los golpes son nebulosas, pero en aquél entonces el programa de la juventud comunista lo llevó a militar en ella: promovían la solidaridad con movimientos campesinos y de colonos. Entre espartaquistas y comunistas, las asambleas eran calientes y el poder era disputado. Aunque finalmente la juventud comunista consiguió triunfar no sólo en Aguilera, sino en toda la FECSM. Es decir, el grupo al que él pertenecía, ganó el Comité Ejecutivo Nacional en mayo de 1969.

Víctor, quien estudió secundaria antes de la reforma, en Roque, pero normal profesional después de la reforma, en Atequiza, Jalisco, tiene una memoria compleja de la organización estudiantil. Los años de secundaria, él no participó de manera formal. Después de 1969, vivió la disciplina estricta de las nuevas autoridades y participó en el restablecimiento de las sociedades de alumnos y la FECSM, en los últimos años ocupó cargos de dirigencia en organizaciones que buscaban volver a ganar terreno de autonomía frente a los directivos y la SEP.

Miguel, que ingresó en 1972, habla de una reorganización de la FECSM y las sociedades de alumnos que se preocupó por la horizontalidad. Ellos consideraban que había sido un error no haber sobrevivido a la expulsión y encarcelamiento de los líderes, y por tal motivo decidieron que todos los cargos del consejo estudiantil, antes sociedad de alumnos, tendrían el mismo peso: el secretario general no valía más que el de acción cultural u obrera. Miguel no recuerda discusiones a golpes por razones políticas, no recuerda siquiera una elección de consejo estudiantil donde hubiera grupos opuestos.

Durante su estancia en la normal, Camilo reacomodó una parte de su pasado: si bien había sido un excelente estudiante, frente a las nuevas responsabilidades derivadas de la organización estudiantil y de la juventud comunista, su prioridad ya no eran los dieces. El principio de “responsabilidad” o “compromiso”, existente desde la primaria, se desarrolló por otra vía, porque también desde la primaria había descubierto que salirse del huacal (a leer los cuentos en el kiosco) le daba otro tipo de satisfacciones. En último término, aprendió que compromiso y crítica no eran contradictorios, este es uno de los anclajes de su compromiso

político. Ser buen estudiante tuvo un derrotero bastante diferente al que una primera mirada hubiera esperado.

Víctor es muy claro cuando describe la relación entre desempeño escolar y compromiso político en el momento en que decidió dedicarse a la organización estudiantil y desempeñar tareas fuera de la escuela. Yo sostengo que cuando Víctor narra su descenso de calificaciones, lo que hace es mostrarme a mí, como entrevistadora, el momento en que reorganizó su experiencia pasada a la luz de un nuevo elemento: el compromiso político.

Miguel había vivido en un internado desde la primaria, también así hizo su secundaria. La normal rural de Aguilera era su tercer internado. Por muchos motivos, Miguel narra la relevancia que el internado de primaria tuvo para él: comida, techo, estudios; pero también fue importante porque el internado lo constituyó y eso era más evidente cuando regresaba a su pueblo. Miguel siempre tiene la precaución de decir que él no se sentía mejor que sus pares de generación en el pueblo, pero sí se sentía diferente y quería seguir siéndolo, le gustaba. Ser como era lo atribuía a la vida en el internado, no sólo a la escuela. Para Miguel, la defensa de los internados se fue colocando cada vez más al centro de sus intereses. Un interés que, argumenta, no era sólo para sus intereses, sino para los de las generaciones siguientes. En el internado Juana Villalobos, una de las estrategias de supervivencia (por debilidad física y económica) fue hacerse narrador de historias; ser sociable fue una estrategia en primer lugar y, de danto practicarla, se le hizo carne. En la normal, se movió entre cada vez más círculos sociales: era muy estudioso, pasaba tiempo con los que estaban en la biblioteca; tocaba la guitarra: participaba en la rondalla, ganaron medallas y concursos nacionales; le interesaba la política: estuvo en todos los círculos de lectura; participaba también en los círculos de lectura de “los enfermos”, es decir, los militantes de la Liga Comunista, leía a Guevara, las tesis sobre guerrilla de Régis Debray, los documentos de montoneros de Uruguay, seguro también aprendió a usar arma; pero también era rockero en un espacio que era mal visto por ser música del imperio: igual traía la melena larga y se aventaba requintillos en las guitarras eléctricas que se le atravesaban, cantaba a Black Sabbath lo mismo que a los Creedence: los roquerillos no eran ni los políticos ni los estudiosos, eran los del desmadre. Todo eso era el internado para él y todos con quienes convivía eran el internado. Tenía la certeza que lo que el internado había hecho con él, lo estaba haciendo con el resto, así de diversos.

De este apego al internado derivaba una crítica profunda contra los compañeros militantes de la Liga. Aunque fuera cierto, y él creía que tenían razón, que la revolución sólo podía ser armada, su compromiso político no debía arriesgar a la normal rural; si un día una acción salía mal, o si el gobierno apretaba tuercas, entrarían a Aguilera los militares o la policía y adiós escuela. No sólo para ellos. Para el futuro.

Sin embargo, esta diferencia nodal con los militantes aguilereños de la Liga no fue oposición. De hecho, cuando los de la Liga se metían en apuros (lo digo light), él, como parte del consejo estudiantil, los apoyaba. Nublado el tiempo en su memoria, durante el año escolar de 1974-75, la célula aguilereña de la Liga hizo un operativo en la ciudad de Durango, trataron de expropiar el arma de un policía y la operación falló. Uno de los aguilereños fue muerto en combate. Como el resto de la célula tuvo que esconderse por seguridad, Miguel no dudó en tomar camiones de la escuela a recuperar el cuerpo porque sabía que, si no lo recuperaban, la policía, el ejército, gobernación, cualquiera de las instituciones de procuración de justicia iba a desaparecerlo.

A primera vista, las trayectorias de vida de Miguel, Camilo, Víctor son muy similares. Proviene de familias rurales, fueron escolarizados en edades semejantes, destacaron en el trabajo escolar, crecieron fuera de los límites de sus terruños y confeccionaron un futuro profesional en las normales rurales. Fueron jóvenes con toda la amplitud del concepto: echaron relajo, conquistaban muchachas de su edad, interpretaban diferentes géneros musicales, practicaban deportes. Sus trayectorias políticas fueron también similares. No obstante, su politización tomó caminos distintos en coyunturas concretas. Para Miguel—como para Susana—, la radicalización fue inimaginable. Miguel alega que esta sería contraproducente para la defensa de las normales rurales; Susana reflexiona que dedicarse de tiempo completo a la política era imposible para ella, una mujer. El peso de la identidad normalista rural y de la modelación de género, respectivamente, obturó el camino de la radicalización que llevó a la militancia político-militar.

Capítulo 6. Las organizaciones político-partidarias reclutan normalistas y maestros

A lo largo de la vida de las organizaciones político-militares hubo normalistas y maestros en las organizaciones que ingresaron en diferentes momentos. Las condiciones de ingreso y permanencia en las organizaciones fueron diferentes. En este capítulo me centraré en analizar la coordenada temporal-política en la que estas estaban cuando los entrevistados iniciaron su militancia.

Para comprender por qué una persona empezó a militar en una organización es necesario analizar también la historia de la organización. Las rutas para iniciar la militancia son diferentes a lo largo de la vida de una organización. Quienes conforman la organización son compañeros de escuela, compartieron militancias en agrupaciones previas, pueden tener relaciones de parentesco, etcétera. Para fortalecerse, las organizaciones proyectan estrategias de reclutamiento de personas que reúnan ciertas características y pertenezcan a determinados sectores sociales, escuelas o agrupaciones. Las coordenadas sociales y políticas de una persona sustituyen la relación inmediata y directa. Así, por ejemplo, a partir de 1974, los artículos del periódico Madera de la Liga Comunista 23 de Septiembre, enfatizaron que los “revolucionarios organizados” debían desvincularse de sus antecedentes políticos (militancias previas) y debían ser proletarios. Un documento del Movimiento 23 de Septiembre, por su parte, describió el proceso de reclutamiento de nuevos miembros: cada aspirante debía ser respaldado por un militante que entregaría una relación de las organizaciones y movimientos en los que hubiera participado el aquel.

Para comprender cómo Camilo, Flora, Hermila, Gabino, Manuel, Rodrigo y Víctor iniciaron su militancia, es preciso estudiar la organización en la que militaron y, especialmente, cuáles estrategias de reclutamiento y objetivos tenía la organización en ese momento. Su militancia fue posible, también, porque el momento en que estaban en su vida convergió con una estrategia de reclutamiento particular. La invitación a la organización podía venir de diferentes personas: un excompañero de escuela, un paisano, alguien que conocieron en el trabajo o por un familiar o amigo. Pero en todos los casos, la invitación implicaba cierta confianza que, a su vez, podía estar redoblada por lo afectivo, el parentesco o el paisanaje.

Este capítulo tiene el objetivo de estudiar la convergencia de las historias de las organizaciones con los procesos de subjetivación y politización de las y los entrevistados. Será necesario, entonces, que mueva la escala de análisis entre los relatos individuales – predominantes en los capítulos previos– y los entramados reticulares de la organización. Para comprender la entrada de Flora al Movimiento de Acción Revolucionaria (MAR), por ejemplo, deberé nombrar al menos a dos personas más (Gastón y Pietro), una de estas (Pietro) aparecerá también en el análisis del ingreso de Georgina y en como supervisor del trabajo de reclutamiento de otro normalista rural que tendrá su primera aparición en este texto (Marco Antonio). Para fines de claridad, utilizaré algunas imágenes que muestran los vínculos, las múltiples posiciones que un mismo sujeto ocupa y cómo se mueven en el tiempo. Para la lectura, conviene recordar a partir de aquí que ampliaré el conjunto de estudiantes para profesor y maestros en servicio que militaron en organizaciones político militares. Este capítulo anticipa una futura investigación dedicada a estudiar cómo este conjunto se expande reticularmente, cómo se mantiene a través de múltiples generaciones o cómo se contrae durante oleadas de contrainsurgencia. Con suerte, mi exposición habilitará más preguntas para la lectora.

Expondré, en primer lugar, la convergencia entre la historia del Movimiento de Acción Revolucionaria, y las trayectorias de los y las normalistas rurales que entraron a militar en esta organización entre junio de 1969 y julio de 1970.¹ Como puede intuir ya la lectora, la reforma de normales rurales de 1969 fue una bisagra para que esta confluencia tuviera lugar. Hasta este punto, moveré el relato a través de seudónimos con los que la lectora deberá familiarizarse rápidamente, y desplazaré los entramados de militancias en varias entidades federativas; la organización, no obstante, será la misma. Las declaraciones judiciales de personas detenidas en los meses de febrero y septiembre de 1971, septiembre de 1972, octubre de 1973 y 1974, y abril de 1979, me proveyeron de información y sentidos

¹ El MAR ha sido destacado en la bibliografía por haber sido el único grupo entrenado militarmente por un gobierno extranjero y por contar entre sus filas con un cúmulo de egresados de escuelas públicas de Michoacán, entidad en la que las transformaciones cardenistas tuvieron un largo aliento. Su fundación fue ideada en Moscú, con estudiantes mexicanos de la Universidad Patricio Lumumba, en 1966. Los militantes del MAR provenían especialmente de universidades de las entidades federativas y de las normales rurales, algunos de ellos declaran ser hablantes de una lengua indígena. Fue una organización de larga vida (1966-1979) que cuenta con pocos estudios particulares que no agotan los análisis sobre la diversidad social de sus militantes y el trabajo que los grupos internos hicieron en diferentes puntos del país (Pineda 2003, Peñaloza 2004, Oikión, 2009).

narrativos claves para comprender el inicio de la militancia de los sujetos de este primer apartado.

En el segundo apartado trabajaré sobre el encuentro entre egresados o estudiantes de normales rurales y organizaciones político-militares nacientes o en proceso de expansión entre 1971 y 1973: Grupo N (Los Guajiros), Los Macías, Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo, Liga Comunista 23 de Septiembre.² A diferencia del primer apartado, las especificidades de estos procesos de fundación y crecimiento dificultaron que los nuevos militantes clandestinos (a quienes yo entrevisté) reconocieran el tejido social y geográfico de su agrupación o los antecedentes políticos de sus compañeros. Por último, varios sujetos cuyos relatos analizo de este segundo apartado no presentaron declaración judicial (porque no fueron detenidos o porque las instituciones de contrainsurgencia los ejecutaron

² El Grupo N fue fundado en los primeros meses de 1971. Sus primeros militantes eran originarios de los estados norteños de Chihuahua, Baja California, Sinaloa y Sonora; los dirigentes fueron Leopoldo Angulo Luken (originario de Mexicali) y Diego Lucero (chihuahuense). Las operaciones del Grupo N fueron desplegadas en el Distrito Federal, Jalisco y Guanajuato, además de los estados mencionados. La acción más citada de este grupo fue el triple asalto bancario en la ciudad de Chihuahua, el 15 de enero de 1972, en donde Lucero y otros cuatro militantes fueron muertos, siete fueron detenidos y tres huyeron. Los miembros del Grupo N tuvieron reuniones conjuntas con otras agrupaciones aun antes de consolidarse como un grupo, entre estas el Partido de los Pobres, la Acción Cívica Nacional Revolucionaria, Los Procesos y el Frente Estudiantil Revolucionario de Guadalajara. En marzo de 1973, las reuniones conjuntas resultaron en la fundación de dos agrupaciones que concentraron a los militantes de estos y otros grupos (entre ellos el MAR y el Movimiento 23 de Septiembre): las Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo y la Liga Comunista 23 de Septiembre. El Grupo N alimentó a ambas organizaciones.

Sobre Los Macías hay pocos datos porque sus principales miembros fueron muertos o desaparecidos por instituciones contrainsurgentes. Entró en operaciones cerca de 1971, en los estados norteños de Chihuahua y Durango. Como el Grupo N, durante su existencia tuvo reuniones con otras organizaciones; el grueso de sus miembros documentados se integró a la Liga en marzo de 1973.

Dar a conocer el nombre de la agrupación y difundir sus posturas políticas no eran parte de la estrategia dominante del Grupo N y Los Macías, por lo que los miembros que no eran responsables de células ni eran vínculos con el núcleo dirigente, desconocían el nombre de la organización a la que se sumaban. El Grupo N se expandió a Guanajuato y Jalisco mediante responsables que tuvieron autonomía para reclutar y planear operaciones.

La Liga Comunista 23 de Septiembre fue resultado de la convergencia de militantes de diferentes organizaciones que durante 1972-1973 negociaron la fusión en una única agrupación nacional. En la historiografía es citada como la organización político-militar más grande, con mayor alcance geográfico y capacidad militar. Fundada en 1973, la fecha de disolución que se cita con más frecuencia es 1981, cuando el líder Luisantonio fue muerto en combate, pero los militantes más jóvenes en este año, continuaron sus operaciones y difundieron publicaciones durante la década de los ochenta. En sus primeros años de vida, sus dirigentes nacionales y regionales se habían formado en Los Procesos, Los Macías, el FER y el Grupo N, y a su vez provenían de militancias en la Juventud Comunista, la Juventud Espartaquista y las federaciones estudiantiles de las entidades federativas.

Las Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo fue fundada en marzo de 1973. Como ya dije, resultó de las reuniones nacionales para fortalecer la línea político-militar en México. Tuvo células de operación o discusión política en Guanajuato, Jalisco, Durango, Sinaloa y Sonora. La aprehensión de múltiples militantes después del secuestro de José Guadalupe Zuno Hernández (suegro del presidente de la República y reconocido por su presencia en la Universidad de Guadalajara), en septiembre de 1974, llevó al decline de la organización.

extrajudicialmente) y, en consecuencia, debí articular mi análisis en torno a y a propósito de estas ausencias. En suma, este segundo apartado integra un nivel de complejidad extra: el de las ausencias y las dudas en los relatos de historia.

Normalistas rurales en el MAR: antes y después de la reforma de 1969

Las declaraciones judiciales elaboradas por o con asesoría de la DFS son un terreno fértil para comprender cómo las relaciones entre normalistas rurales nutrieron al MAR. Las declaraciones judiciales tienen un primer apartado en el que los detenidos debían dar cuenta de sus familias, escolarización y actividades políticas previas a la participación en la lucha armada. Los agentes de la DFS que dirigieron interrogatorios y organizaron las declaraciones judiciales, aprendieron durante la contrainsurgencia que el sujeto de la subversión tenía antecedentes sociales, escolares y políticos diversos. Cuando prepararon las primeras declaraciones de militantes del MAR –en febrero de 1971–, los prejuicios de la DFS sobre quiénes eran los subversivos restringieron los interrogatorios a fondo a hombres, egresados de la Universidad de San Nicolás de Hidalgo de Michoacán, con militancia previamente documentada en la Juventud Comunista o estudios en la Universidad de los Pueblos Patricio Lumumba de la URSS. En las diferentes versiones de declaraciones judiciales a nombre de las personas que cumplían con estos prejuicios, he identificado que los agentes de seguridad intervenían con más frecuencia y esto resultó en relatos centrados en los intereses de los agentes. Por el contrario, el intercambio violento pero dialógico entre agentes y personas que –como los normalistas rurales– no encajaban en la noción de subversivo, resultaron en narraciones con espacios para que los detenidos omitieran información, enunciaran aspectos culturales o cotidianos de su militancia sin que los agentes mostraran interés y, en consecuencia, espacios en los que quedó registro de relatos muy plausiblemente organizados por los detenidos. Así pues, las primeras partes de estas últimas declaraciones albergan no solo información, sino articulaciones narrativas que pueden ser buenos indicios de *quiénes* (social y subjetivamente) eran los militantes detenidos: las relaciones que habilitaron su ingreso a la organización, el momento en que tuvo lugar y los espacios en que iniciaron sus actividades militantes.³ Las declaraciones de varios exnormalistas rurales que fueron

³ Este argumento es desarrollado en un artículo de mi autoría de próxima publicación en *Journal of Latin American Cultural Studies*.

detenidos a lo largo de los años setenta por sus actividades dentro del MAR me ayudan a entender el entramado de relaciones en que se fundamentó la militancia en el MAR en 1969.

En 1969, algunos militantes del MAR visitaron a varios normalistas rurales que habían sido expulsados de sus escuelas en el último trimestre del año, como resultado de las medidas disciplinarias que acompañaron la reforma al sistema de normales rurales. Los reclutadores tenían la encomienda de sumar militantes para los entrenamientos militares que la organización había pactado con Corea del Norte para los meses de agosto-septiembre de 1969 y los primeros meses de 1970 (Pineda, 2003). Durante el corto tiempo que tuvieron para reclutar nuevos miembros, los encargados de estas tareas acudieron a espacios en los que consideraban que la lucha armada tenía eco. Estaban en lo correcto, las normales rurales nutrieron al MAR en 1969, aunque finalmente no todos fueron enviados a Corea del Norte.

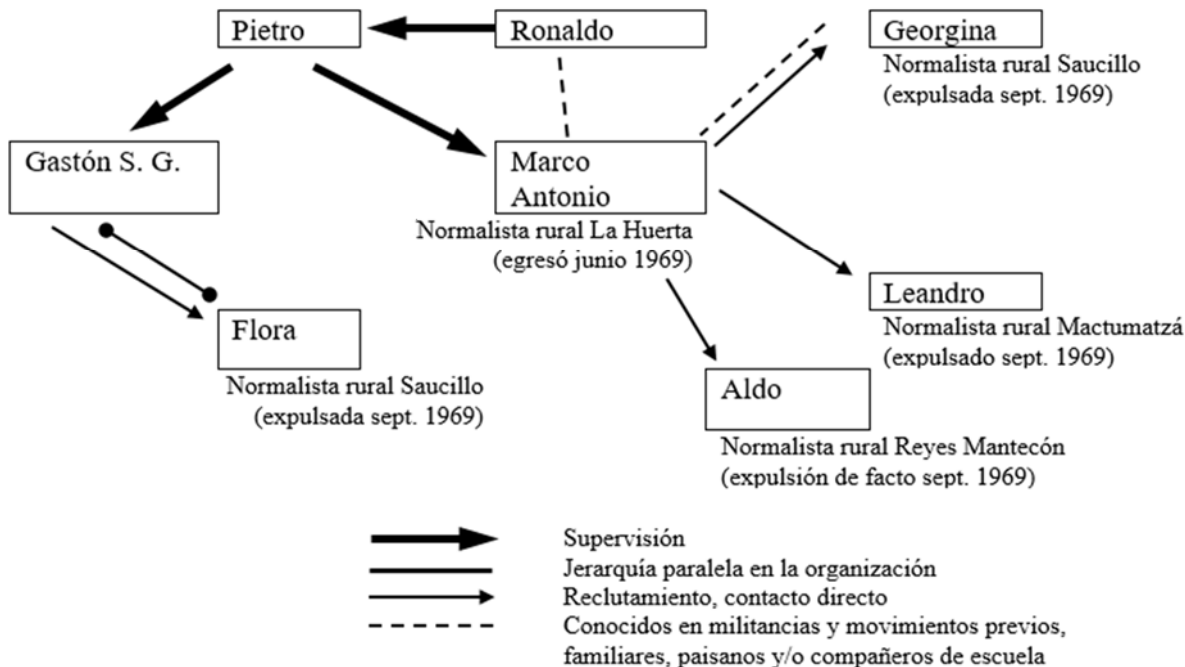


Imagen 1. Finales de 1969. Reclutamiento de Flora y Georgina (Fuente: elaboración propia).

Georgina y Flora, expulsadas de Saucillo a finales de septiembre de 1969, fueron invitadas en este periodo a través de Marco Antonio y Gastón S. G., quienes, a su vez, tenían relación con Ronaldo y Pietro, dos de los responsables de reclutamiento de la organización. Marco Antonio y Gastón, y, en consecuencia, Ronaldo y Pietro no hicieron un reclutamiento indiscriminado entre normalistas rurales, sino que se dirigieron a ciertos estudiantes con trayectorias de participación en movimientos estudiantiles y organizaciones como la Juventud Comunista, en la que habían participado ambas mujeres (véase Imagen 1). El

reclutamiento, en consecuencia, no fue un andar en la oscuridad, sino que fue resultado del conocimiento que circulaba sobre las afinidades políticas de compañeros de escuela y de sistema educativo, paisanos y familiares.

Igualmente, no acudieron a todas las normales rurales, sino que sus “visitas” se concentraron en regiones y escuelas concretas: hay registro de reclutamiento de estudiantes de las normales rurales de Saucillo, San Marcos, Ayotzinapa, Reyes Mantecón, Mactumatzá, Tiripetío y La Huerta, mientras que los otros veintidós planteles están ausentes. Desplegadas sobre un mapa, las escuelas normales rurales en las que hubo reclutamientos estuvieron concentradas en el sur del país y Saucillo y San Marcos destacan por ser las únicas radicadas en el norte y centro del país. Este mapa puede corresponderse también a las relaciones previas entre normalistas rurales, mismas que habilitaron y limitaron los reclutamientos.

El ciclo escolar 1969-1970 fue parteaguas en la vida institucional de las normales rurales y en la historia de los normalistas rurales, como he señalado en el capítulo anterior. Por órdenes de la SEP, los directores endurecieron la aplicación del código disciplinario lo que permitió que expulsiones por causales políticas fueran presentadas como resultado de faltas al reglamento. Este fue el caso de Flora y el de Georgina. Durante nuestros encuentros, ambas recordaron que en ocasión de la primera conmemoración de la masacre de Tlatelolco el 2 de Octubre, las alumnas organizaron un minuto de silencio, ambas participaron y por este motivo fueron expulsadas. Georgina lo relató así:

Cuando a mí me expulsan, Aleida, me expulsan el día 3 de octubre del 69 [...] Hicimos un minuto de silencio, fijate. No había de hecho ningún movimiento, la FECSM estaba destrozada, la CNED también no tenía cabeza visible.⁴

Sin embargo, para complejizar el panorama, en el expediente escolar de Flora en el Archivo Histórico de la Normal Rural de Saucillo, encontré la copia de un telegrama que con fecha 27 de septiembre envió la directora de la normal al titular de la Dirección General de Educación Normal de la SEP, y que a la letra dice: "Acatando sus disposiciones partir 26 corrientes causan baja alumnas Flora y E. F. D. por haber abandonado la Escuela a pesar de haberseles negado permiso (punto)". Y en otro telegrama, requirió al padre de Flora que pasara a recoger a su hija.

⁴ Entrevista con Georgina, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre [transcripción parcial, audio dañado], Chihuahua, Chih., verano 2010 [sin fecha precisa, audio dañado]. Encuentro único. (Georgina, encuentro único).

Salir de la escuela "sin permiso", era una práctica común entre las estudiantes que integraban la sociedad de alumnas o de quienes tenían alguna comisión política o eran representantes de la FECSM. Era una cuestión práctica. Para conseguir permiso, las estudiantes necesitaban el consentimiento de su tutor y de la dirección escolar, y comunicarse con sus padres era difícil. En los momentos de decisiones políticas rápidas, las estudiantes no podían esperar a conseguir una llamada; así que simplemente salían. No era tampoco una salida arbitraria, sino que estaba aprobada y respaldada por la sociedad de alumnas o algunos de sus comités. En los expedientes de Georgina y Greta (egresada en 1969), hay copias de los oficios fechados en febrero de 1968, enviados a su madre y padre, respectivamente, que informan que "desde ese momento, por instrucciones de la Superioridad, [su hija] queda fuera de la tutela de la Escuela" por haberse ausentado de la escuela "para participar en la Caravana llamada 'Marcha de la Libertad'". Salir del plantel de esta forma era una falta al reglamento, pero en 1968 esta falta no produjo expulsiones, sino una llamada de atención y la aclaración de que cualquier cosa que le pasara a las estudiantes no sería responsabilidad de las autoridades de la escuela.⁵

Pero en septiembre de 1969, la directora de Saucillo siguió las instrucciones del titular de la DGEN e interpretó las salidas con fines políticos y sin permiso como causal de expulsión. Aunque ni Flora ni Georgina recuerdan haber salido del plantel, en el expediente de la primera, como he dicho, así fue registrado. En entrevista, además, Flora señaló que su salida de la normal rural fue resultado de un ambiente de represión contra las estudiantes involucradas en política que había iniciado antes de la reforma. Después de la conmemoración del 2 de Octubre, relató Flora:

Colocan la lista [de expulsadas] en el comedor de la escuela, nos habla la directora... Haz de cuenta que nos cita a todos en el comedor de la escuela y nos dice "está la lista publicada", ya sabíamos, ya sabíamos porque ya había estado... es que fue muy obvio, llegó la comisión de gobernación, unos individuos, se metieron con la directora a la dirección, tardaron como unas dos, tres horas, hay quién dice que la [directora de la escuela] luchó por algunas, "A ésa no me la expulse, a ésa no, no por favor". Ahí como que, ahí fue donde se negoció la lista de las que sí estrictamente estábamos expulsadas, con las que se les iba a dar una oportunidad, así como que la [directora]... [Reinicia idea] Ellos [los de gobernación] ya traían una lista previa, porque te digo, a

⁵ "El que se indica" [Remite directora ENR, Ramona Flores Soto. Dirigido a madre de Greta], Saucillo, Chih., 3 de febrero de 1968. Archivo Histórico Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón", Fondo ENRRFM, Sección Administración Académica, Expedientes de Alumnas, Serie Expedientes Personales. Años 1969. Caja 35.

mí [la directora] ya me había dicho en una ocasión que probablemente estaríamos algunos expulsados y que una de ellas era yo, entonces a mí... No nos cayó de sorpresa cuando la [directora] nos dijo que había una lista de expulsados, de expulsadas. Primero sacaron una listota, y luego platicaron y pusieron otra más chica, y fue eso... fue en el transcurso de un día, toda una mañana estuvieron con la [directora] y ya en la tarde nos citaron, ya fueron y colocaron yo creo que la lista definitiva. [...] Ya no recuerdo si sí la colocaron o nada más nos leyeron los nombres de quienes [estábamos expulsadas], como treinta expulsadas entre de Saucillo y de Galeana.⁶

El relato de la declaración judicial de Georgina, detenida en octubre de 1973 por su presunta pertenencia al MAR, también conecta causalmente actividades políticas con su salida de la escuela, particularmente, dice que fue expulsada por participar en la resistencia contra la reforma:

[...] o sea era representante en la Sociedad de alumnos y como en los meses de julio y agosto de 1969 [...], por instrucciones de la Secretaría de Educación, se separó a la secundaria de la normal y hubo cierta inconformidad entre los alumnos y la exponente tuvo alguna participación, todos estos antecedentes considera que fueron tomados en cuenta al ser expulsada, ya que cuando esto sucedió no se le dio como explicación alguna causa concreta.⁷

Adicionalmente, en los relatos producidos en entrevistas y en las declaraciones judiciales, estas dos mujeres conectan la expulsión de la normal rural de Saucillo en 1969, con su ingreso a un grupo político que tenía por objetivo organizar la lucha armada. En las últimas versiones de sus declaraciones esta conexión es muy directa: aceptaron la invitación para sumarse al grupo porque habían sido expulsadas. De acuerdo con Georgina:

[...] fue a raíz de estos hechos que motivaron su salida de la Normal Rural de Saucillo, cuando conoció a un individuo llamado [Ronaldo] [...] y fue este quien empezó a hablarles de un grupo que se estaba organizando, con la finalidad de unir al pueblo, armarlo y luchar en contra del Gobierno Burgués, repeliendo la represión y la violencia de este con la violencia mínima.⁸

Mientras, en los dos relatos atribuidos a Flora después de su detención, este vínculo también está presente, aunque en la segunda versión, intervenida por los agentes de la Brigada Especial de la DFS, es más directo. El primer relato corresponde a un documento manuscrito en primera persona, fechado el 13 de abril de abril de 1979:

Estudí en la normal rural de Saucillo, Chih., hasta los primeros días de sept. [sic] de 1969, año en que debía cursar el 5o grado de normal. No proseguí los estudios porque

⁶ Entrevista con Flora, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Lerdo, Dgo., 15 noviembre 2016. Encuentro 1/3, 259 min. (Flora, encuentro 1/3).

⁷ “Declaración de [Georgina]”, [lugar y fecha ilegibles, por documentos posteriores atribuidos a la misma Georgina sé que esta declaración tiene fecha 23 octubre 1973]. VP-MAR, 2008, C. 82, L. 10, f. 130.

⁸ Ibid.

fui expulsada. Más o menos en noviembre del mismo año del 69 fui reclutada por [Pietro] a quien yo conocía como [seudónimo]. Creo que en el mismo mes fue reclutado [Gastón S. G], por el mismo [Pietro]. Dicha persona, [Pietro], me propuso ir a un entrenamiento a Corea del Norte y yo acepté.⁹

El segundo relato es parte de la declaración en tercera persona, mecanografiada y correspondiente al 16 de abril del mismo año:

La de la voz manifiesta que en el mes de noviembre de mil novecientos sesenta y nueve, conoció a [Pietro], quien le fue presentado por [Gastón S. G.] en la ciudad de [X], Chih., quien le hizo la invitación para que participara junto con ellos en una lucha para conseguir un cambio en el sistema actual y lograr uno más justo, a lo que aceptó la declarante en virtud de que había sido expulsada un mes antes de la Escuela Normal Rural de Saucillo, Chih., y no tenía en ese entonces ninguna ocupación.¹⁰

La relación entre actividad política y las expulsiones, y después entre estas y el reclutamiento de estudiantes de normales rurales, es también referido en la declaración judicial de Ronaldo, uno de los fundadores del MAR que supervisó las tareas de reclutamiento a lo largo del país durante junio-diciembre 1969, apresado en la primera cadena de detenciones de militantes del MAR en febrero-marzo de 1971. De acuerdo con esta declaración, Ronaldo viajó a la ciudad de Chihuahua para “conocer los resultados de la actividad [de reclutamiento] de [Pietro]”, quien se fue a vivir a dicho lugar para este fin. De acuerdo con Ronaldo, fue Pietro quien

reclutó a [Gastón] y [Georgina] que después formaron parte del tercer grupo [que viajó a Corea del Norte] y que fueron checados por el declarante, y a su vez el primero reclutó a otros muchachos también de Chihuahua, cuyos nombres y número desconoce, pero que al parecer fueron expulsados de la Escuela Normal Rural de Saucillo, Chih., por guardar un minuto de silencio en memoria de los caídos del dos de octubre de [1968], y que también formaron parte del mismo grupo que fue a Corea.¹¹

La declaración de Ronaldo, un total de 25 fojas en las que se enumeran un cúmulo de eventos y actividades, fue una de las primeras en las que se registró que tres grupos de militantes del MAR habían recibido entrenamiento político-militar en Corea del Norte. Asimismo, Ronaldo fue parte del grupo de estudiantes mexicanos que mientras estudiaban en la Universidad Patricio Lumumba, fundaron el MAR. Es posible que, por estos dos motivos, los agentes de la DFS desatendieran el reclutamiento de normalistas rurales

⁹ “Declaración de [Flora] [presentada ante DFS]”, México DF, 16 abril 1979. VP-MAR, 2008, C. 82, L. 14, f. 39.

¹⁰ “Declaración manuscrita de [Flora]”, [sin lugar], [13] de abril de 1979 [la fecha no es clara]. VP-MAR, L. 13, f. 16.

¹¹ “Acta de la declaración de [Ronaldo] presentado ante estas oficinas [de la DFS]”. [México DF], 6 marzo 1971. VP-MAR, 2008, C. 80, L. 3, f. 275.

expulsados en 1969. El desinterés de los agentes de la DFS respecto a este tema se confirma, toda vez que Ronaldo no era el primero en nombrar una relación secuencial entre normalistas rurales, la reforma de 1969 y la expansión del MAR.

La DFS, una de las instituciones responsables de las tareas de represión, seguridad e inteligencia contra organizaciones político-militares en México, contaba con información basta sobre la reforma del sistema de normales de 1969 y la oposición de los estudiantes. Por este motivo, llama la atención que los agentes no indagaran en este aspecto en 1971, cuando uno de los grupos de la DFS detuvo, interrogó y elaboró declaraciones de varias personas que relacionan la experiencia de la reforma con su ingreso a la organización. Entre 1971-1974, la trama que siguieron los reclutamientos de normalistas rurales para el MAR permaneció no vista por las instituciones estatales, escondida en los relatos que conseguían algunos agentes de la DFS. Flora y Georgina no fueron las únicas normalistas rurales en el MAR.

Comprendí los trayectos de ingreso de los normalistas rurales al MAR alrededor de 1969, a través de las declaraciones judiciales de varios normalistas rurales hombres y mujeres detenidos entre 1971-1979 y otros militantes no normalistas del MAR también detenidos en este periodo. De igual forma, el trabajo de Fernando Pineda (2003) fue útil para trazar sus rutas de ingreso y desarrollo militante.

Los relatos de declaraciones judiciales de varios normalistas rurales, sugieren que el partearguas de su actividad política para sumarse a un proyecto de lucha armada tuvo en 1969. De acuerdo con la declaración ante Miguel Nazar Haro, atribuida a Gonzalo (detenido en febrero de 1971) estudió hasta 5º grado de estudios para profesor en la normal rural de La Huerta, Michoacán,

Pero fue reprobado en técnica de la enseñanza, no por falta de conocimientos sino porque se había destacado como dirigente en el movimiento estudiantil de las Escuelas Normales Rurales e incluso formaba parte de la Comisión Permanente, del grupo que representaba a la Escuela en donde estudiaba, lo que provocó su expulsión.¹²

¹² “Acta de la Declaración de [Gonzalo]”, México DF, 3 marzo 1971, VP-MAR, 2008, C. 80, L. 3, f. 247. Esta es la segunda declaración de Gonzalo, la primera está datada el 17 de febrero de 1971, un día después de su detención. En la primera declaración a su nombre, Gonzalo relató una historia diferente sobre cómo fue integrado a la organización; esto lo hizo con la finalidad de ocultar información, especialmente, para ocultar el entrenamiento político-militar en Corea del Norte. En esta primera declaración, el relato es el siguiente: “Que el diciente [ingresó] a la Escuela Normal Rural de la Huerta, Mich., en el año de [1965], habiendo estudiado hasta el quinto año de normal, pero como lo reprobaron en una materia y además ya se había aficionado por la

Según este relato, Gonzalo fue expulsado en junio de 1969 por reprobar una materia, pero esto habría sido una excusa para impedir que continuara en la escuela por haber sido parte del movimiento estudiantil de su escuela. Esto está en consonancia con lo dicho por Flora en la entrevista, para quien el endurecimiento de la disciplina después de la reforma del sistema de normales rurales en julio-septiembre de 1969 dio continuidad al ambiente de represión que siguió a los movimientos estudiantiles de 1968. Expulsado, continúa la narración de la declaración, Gonzalo se fue a vivir a la Casa del Estudiante Nicolaíta, en Morelia, en lugar de regresar con sus padres. A ese lugar fue a buscarlo varias veces Donatelo, un viejo conocido de los movimientos estudiantiles michoacanos. Fue él quien lo reclutó en una de las visitas.

[Donatelo] le platica la existencia de una organización que tiene como mira principal la de mejorar las condiciones de vida del pueblo de nuestro país, y que para el desarrollo de una lucha era necesaria la educación y adiestramiento de un grupo de individuos que integrasen la propia organización, relatándole las normas de la misma, como son: disciplina, el trato entre compañeros, compartimentación, relaciones sexuales, y en general de un rigorismo absoluto entre todos los compañeros, y dada la situación del declarante por cuanto a su condición de estudiante estuvo de acuerdo en lo que planteaba [Donatelo].¹³

La declaración atribuida a Gonzalo es un indicio de que el ingreso de normalistas rurales al MAR empezó en junio de 1969, es decir, antes de la implementación de la reforma al sistema de normales rurales y el endurecimiento de las medidas disciplinarias que produjeron la expulsión de Georgina y Flora. Además, este mismo relato sugiere que él no

lectura de doctrina marxista y definido su ideología hacia el marxismo, dejó los estudios y regresó a la casa de sus padres en los últimos meses de [1969], y a partir de ese momento no ha desarrollado ninguna actividad; que cuando él de la voz abandonó sus estudios en la Escuela Normal Rural no regresó de inmediato a la casa de sus padres, sino que se fue a la ciudad de Morelia y se alojó en la Casa del Estudiante y al asistir a una asamblea que se celebró por la noche en la Rectoría de la Universidad Michoacana, con motivo del problema estudiantil michoacano de esa época conoció al que dijo llamarse [Ronaldo], quien era conocido y actuaba con mucha soltura dentro de los líderes que dirigían su movimiento, por lo que le declarante hizo relación de amistad con él, y comenzaron a reunirse en cafés y a platicar, cambiando impresiones en relación con problemas de carácter estudiantil y sobre la reforma educativa, [después] solo tuvo relación por correspondencia, recibiendo el declarante periódicamente [ilegible] cartas, en cuyo contenido abundaba sobre el mismo tema, siendo evidente que su intención fue la de politizar debidamente al declarante, y debe haberse sentido satisfecho de su labor porque en la última carta que recibió de [Ronaldo], este lo citó [...] entonces [Ronaldo]le platicó ampliamente sobre la existencia de un grupo denominado Frente Democrático Comunista y la necesidad de formar cuadros para instruirlos en las escuelas que al efecto se instalarían, comenzando por enseñanzas de doctrina marxista y teoría sobre fabricación de artefactos explosivos y el uso de estos, como el deponente estuvo de acuerdo en participar en esas enseñanzas y en afiliarse al Frente, [Ronaldo] le entregó el radio de onda corta marca sony, la pistola escuadra marca Colt calibre 38 que en este acto tiene a la vista". "Acta de la declaración de [Gonzalo] ante Miguel Nazar Haro. México DF, 17 de febrero de 1971. VP-MAR, 2008, C. 80, L. 3, f. 179.

¹³ "Acta de la declaración de [Gonzalo]", México DF, 3 marzo 1971, VP-MAR, 2008, C. 80, L. 3, f. 247.

fue el único reclutado entorno a junio del mismo año (véase Imagen 3), pues introduce a un compañero de la misma normal, Néstor, cosa a la que me referiré a continuación.

Después de que Gonzalo aceptara la propuesta de Donatelo, este le comunicó las normas de la organización y le ordenó conseguir todos los documentos necesarios para tramitar su pasaporte (acta de nacimiento certificada y un permiso firmado por sus padres para salir del país, pues era menor de edad) y, finalmente, trasladarse a la ciudad de México. Una vez ahí, Gonzalo fue contactado por otra persona, Blas, quien darle entregó un boleto para viajar fuera del país (luego sabría que el destino final era Corea del Norte). Finalmente, dice el relato, Gonzalo abordó el avión “juntamente con [Néstor], que había sido asignado como su compañero, en la inteligencia de que a este ya lo conocía por haber estudiado juntos en la Escuela Normal Rural de La Huerta”. Este viaje tuvo como destino Corea del Norte, aunque esto lo supieron cuando llegaron a Europa, donde recibieron entrenamiento político-militar. En total, tres diferentes grupos viajaron a Corea del Norte, Gonzalo y Néstor viajaron en el segundo, un día de agosto de 1969.

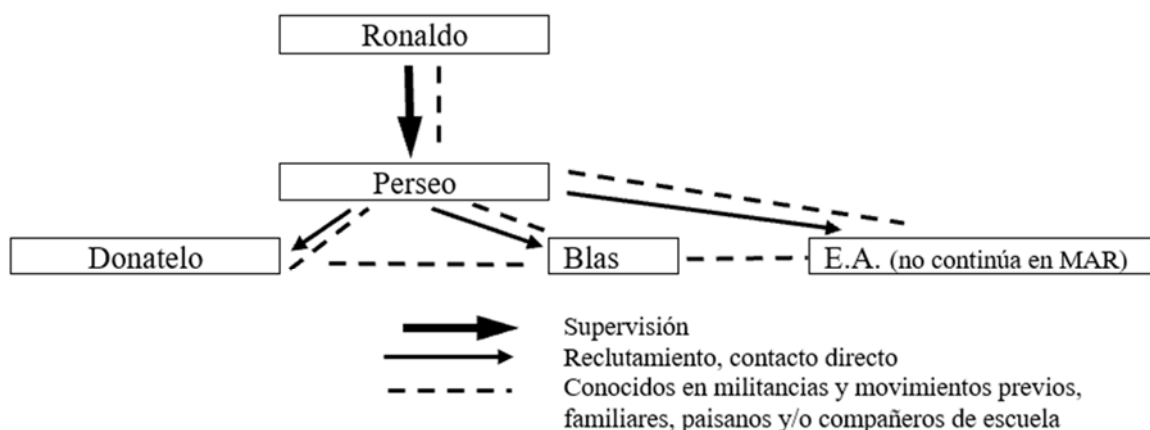


Imagen 2. 1968. Reclutamiento de Donatelo, Blas y E. A. (luego reclutadores de normalistas rurales) (Fuente: elaboración propia).

Meses después de Gonzalo, Néstor fue detenido (septiembre de 1971) y la declaración atribuida a su persona fue tomada por un agente de la DFS (Salvador del Toro Rosales). Néstor también se refiere a 1969 como un parteaguas y, aunque no cita un mes específico, considero que es muy posible que su reclutamiento tuviera lugar cerca del de Gonzalo:

Encontrándose estudiando en esta escuela [normal rural de La Huerta] fue reclutado por [Blas] y por [Donatelo], quienes conocían las actividades de agitación a que ya estaba dedicado el declarante junto con Gonzalo y Ambrosio, compañeros del de la voz y también agitadores [...] Que el declarante sostuvo varias pláticas secretas en la

Escuela La Huerta con [Donatelo] y [Blas] donde juntos analizaron la situación económica, política y social de México y en esas pláticas llegaron a la conclusión de que ‘la única salida era la lucha armada para destruir el estado burocrático militar que es el que impera en el país, para implantar un Estado de tipo nuevo, socialista, compuesto por el propio pueblo, teniendo como base teórica el marxismo leninismo’. Que para llevar a cabo estos planes, el de la voz recibió instrucciones e invitación de [Donatelo] y [Blas]o quienes ya estaban compenetrados del movimiento, para que fuera a prepararse política y militarmente a Europa [...] Que el declarante decidió abandonar sus estudios y se trasladó a la Ciudad de México junto con Gonzalo, quien también había sido invitado para ello.¹⁴

Por otras declaraciones, sabemos que Ambrosio, citado por Néstor, también viajó a Corea del Norte en agosto de 1969 y que, en 1973, fue parte del grupo de militantes del MAR que se sumó a la recién creada Liga Comunista 23 de Septiembre.¹⁵

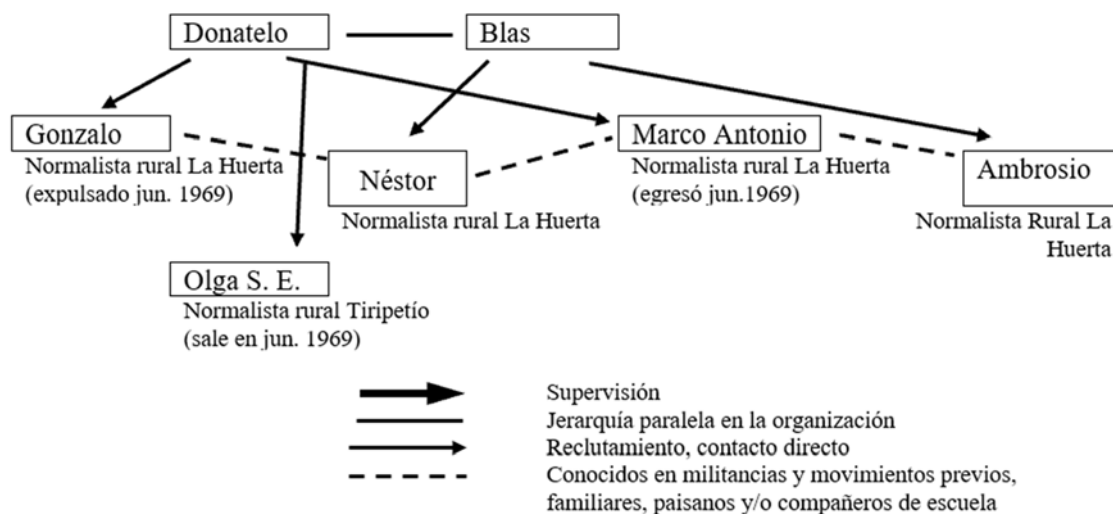


Imagen 3. Primer semestre de 1969. Reclutamiento de Gonzalo, Néstor, Marco Antonio y Ambrosio, normalistas rurales de La Huerta, Michoacán (Fuente: elaboración propia).

Donatelo, quien aparece como el contacto inmediato entre el MAR y los normalistas rurales de La Huerta en junio de 1969, era un estudiante de la Universidad Nicolaíta que militó en la Juventud Comunista, fue activo en la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED) y participó en la Marcha por la Ruta de la Libertad a principios de 1968. Junto con Donatelo, es posible que otros dos estudiantes de la Nicolaíta hayan sido reclutados por Ronaldo a través de Perseo para unirse al MAR en el segundo semestre de

¹⁴ “Reporte de la declaración de [Néstor] ante subdirector de la DFS, Salvador del Toro Rosales”, México DF, 11 septiembre 1971. VP-MAR, 2008, C. 80, L. 5, f. 419.

¹⁵ “Reporte de agente de la DFS sobre declaración de [Heriberto], rendida en Hermosillo, Sonora, ante Policía Judicial del Estado”, sin lugar, 28 marzo 1974. VP-LC23S, 2010, C. 161, L. 2, f. 155. En su cronología de la LC23S, López Limón se refiere a un documento de la DFS del 17 de febrero de 1981 en donde se enlistan los antecedentes de varias personas, presuntas militantes de la Liga, entre quienes está Ambrosio (2010, 305).

1968 (Pineda 2003, 122). Los otros dos estudiantes eran E. A. y Blas, aunque de acuerdo con la declaración de este último y el relato de Pineda (2003: 123), E. A. no continuó en el grupo (véase Imagen 2). Cuando Ronaldo fue a Corea del Norte en el diciembre de 1968 (fue el primer grupo en recibir entrenamiento), Donatelo y Blas permanecieron en Michoacán y reclutaron a en las normales rurales de Michoacán que existían en ese año: La Huerta (de hombres) y Tiripetío (de mujeres).

El vínculo que Donatelo y Blas con los normalistas rurales estaba cimentado en el trabajo que habían desarrollado en conjunto en movimientos y agrupaciones estudiantiles, especialmente a través de la fundación de la CNED. Como ya mostré arriba, esta relación previa formó parte de la declaración de Néstor cuando lo detuvieron en 1972: Donatelo y Blas, a quienes conoció en movimientos estudiantiles previos, lo buscaron para explorar si era factible reclutarlo.

En el mismo grupo de normalistas rurales de La Huerta en el que estaban Néstor, Ambrosio y Gonzalo, encontramos a Marco Antonio, de quien tenemos pocos datos porque nunca fue detenido y, por lo tanto, no hay declaración alguna, y no hay testimonio a su nombre porque fue ejecutado en un enfrentamiento con agentes de la DFS en Torreón, Coah., en abril de 1979; todavía era militante del MAR. En la Versión Pública “Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México”, el nombre de Marco Antonio es citado en un reporte de septiembre de 1969 en el que la DFS asienta que, en esa fecha, se habían reunido en la Casa del Estudiante Nicolaíta varios estudiantes de la CNED y 25 alumnos de las normales rurales de Tiripetío y La Huerta que estaban en contra la reforma del sistema de normales implementada por la SEP. Entre los estudiantes que estuvieron reunidos entonces, figura Marco Antonio. Es decir que es posible que Marco Antonio fuera parte de protestas públicas cuando sus compañeros ya habían iniciado el viaje a Corea del Norte para recibir entrenamiento político militar. Marco Antonio, quien ya era parte del MAR en septiembre de 1969, fue una pieza clave para continuar el reclutamiento entre normalistas rurales, algunos de los cuales viajaron a Corea del Norte en enero-febrero de 1970, en el tercer y último grupo de entrenamiento.¹⁶

¹⁶ Algunas fuentes sostienen que Marco Antonio fue estudiante de la normal rural de Ayotzinapa o que después de haber estado inscrito en Ayotzinapa, terminó sus estudios en La Huerta (Pineda, 2003: 195; FEMOSPP, 2006). Aunque es imposible establecer con claridad su itinerario escolar con las fuentes disponibles, sí es posible situarlo como estudiante, miembro de la dirigencia de la normal rural de La Huerta en 1969; asimismo,

De acuerdo con la declaración de Leandro, detenido en octubre de 1973, Marco Antonio fue responsable de reclutarlo (véase Imagen 1). Ambos se conocieron en una reunión de normales rurales en Ayotzinapa, Guerrero, que tuvo el propósito de organizar la oposición a la reforma de la SEP que ya estaba en el horizonte.¹⁷

El mismo Marco Antonio fue citado por Georgina en la entrevista que sostuve con ella en el verano de 2010, como la primera persona que le habló sobre una organización armada. Esto tuvo lugar antes de su expulsión. Gracias a que ya existía un contacto previo con Marco Antonio y también gracias a que sumarse a una organización armada ya era una posibilidad, Georgina recuerda que recibió su expulsión como quien recibe una buena noticia, a diferencia de otras compañeras que también fueron expulsadas y regresaron a un entorno familiar precario económicamente:

[...] yo ya tenía un compromiso con el MAR, por compañeros que había de las demás normales rurales. A mí me recluta un compañero [...] que ya falleció, se llama Marco Antonio [...] Cuando nos reprimen, cuando nos expulsan, pues las demás compañeras ahora platicaban [en las reuniones de generación del presente]... yo tenía unas compañeras de Delicias que eran hijas de mamás viudas, que vivían de lavar y planchar... y yo no, a mí me expulsaron y yo me salí muy contenta [risas de ironía] porque ya sabía yo que se estaba preparando el último grupo que iba a Corea y yo no me iba a poder ir, porque el grupo salía en febrero y yo iba a estar en [...] clases. Cuando me expulsan, rápido yo me comuniqué: “ándenles ya puedo ir a Corea” [risas]. Y... no con tanta banalidad, ahorita lo cuento muy... pero era una meta muy importante para irnos a preparar física e ideológicamente porque teníamos muchas lecturas teóricas de marxismo y de... y luego físicamente nos enseñaron karate y yudo, y luego el manejo de armas, de todo: desde pistola, hasta disparar bazooka, todo lo que te puedas imaginar. En Corea del Norte.¹⁸

Con los datos que he reunido para esta investigación, he encontrado que Marco Antonio, Gonzalo, Néstor y Ambrosio, fueron los primeros normalistas rurales reclutados para el MAR; este reclutamiento tuvo lugar en el primer semestre de 1969. El reclutamiento de normalistas rurales inició en La Huerta y fue posible por las relaciones políticas previas

es posible establecer que fue parte de la oposición a la reforma del sistema de normales rurales que en esa escuela tuvo lugar. Es improbable que haya terminado sus estudios de normal, pues durante el segundo semestre de 1969 y hasta enero de 1970 está dedicado a tareas de reclutamiento. En febrero de 1970, Marco Antonio formó parte del tercer y último grupo que sale del país para recibir entrenamiento en Corea del Norte.

¹⁷ La reunión en Ayotzinapa a la que se refiere Leandro se trata del XXIII Congreso de la FECSM, realizado a partir del 22 de mayo de 1969. De acuerdo con un reporte de la DFS también incluido en la VP-FECSM, durante este Congreso, los representantes de todas las escuelas votaron un nuevo Comité Ejecutivo y firmaron un pliego petitorio que demandaba la anulación del proyecto de reforma de las normales rurales. “Escuelas Normales Rurales”, México DF, 22 mayo 1969, VP-FECSM, C. 62. L. 4, f. 311.

¹⁸ Georgina, encuentro único.

entre estudiantes de la Universidad Nicolaíta y normalistas rurales, construidas dentro de la CNED y en movimientos estudiantiles entre 1966-1968 (Oikión, 2008; Villanueva, 2018). Gracias a estas mismas relaciones fue posible reclutar a Olga S. E. en la Normal Rural de Tiripetío, misma que a partir de septiembre de 1969 fue transformada en normal para hombres (véase Imagen 3). En la declaración judicial a nombre de Olga, fechada el 20 de junio de 1974 y tomada en las oficinas de la DFS, se asentó lo siguiente:

[...] que la declarante cursó la instrucción primaria en [...] Apatzingán, Mich., y en el mes de octubre de [1968] se inscribió en la Escuela Normal Rural de Tiripetío, Mich., pero sólo estudió ese primer año que concluyó en junio de [1969], porque poco antes de terminar dicho año lectivo comenzaron a frecuentar la mencionada Escuela Normal Rural [ilegible] [Donatelo], [Gabriel A. P.], [Ezequiel], [Heriberto] y [Fidencio] quienes comenzaron a sostener pláticas con la declarante y la iniciaron en el conocimiento y estudio de las doctrinas marxistas, inspirados en la lucha de Ernesto "Che" Guevara[.] [T]eniendo conocimiento la que habla que esos individuos con iguales propósitos visitaban también la Escuela Normal Rural de La Huerta del mismo estado, en donde reclutaron a [Néstor], [Ambrosio], [Marco Antonio] y a [Gonzalo], con la pretensión entonces de formar un grupo guerrillero porque todos los primeramente nombrados habían militado en Juventud Comunista dentro de la Universidad Nicolaíta de San Nicolás de Hidalgo en Morelia, Mich., pero se habían separado del Partido Comunista porque, según decían, no desarrollaban ninguna actividad tendiente a promover en México un verdadero movimiento revolucionario.¹⁹

Con excepción de Marco Antonio, los normalistas rurales reclutados alrededor de junio de 1969, fueron enviados al entrenamiento político-militar en Corea del Norte, en agosto de ese mismo año. Marco Antonio permaneció en el país para encontrar más militantes; asimismo, Donatelo debía haber viajado en ese segundo grupo, pero finalmente la dirección del MAR determinó que se quedara para sumar militantes.

El reclutamiento siguió casi siempre la siguiente vía: primero un contacto directo (A) hablaba con el prospecto (P); si el prospecto manifestaba interés en sumarse a una supuesta organización armada, el contacto A lo presentaba con alguien de jerarquía superior (contacto B) que hacía la invitación final o bien comenzaba a darle instrucciones al ahora recluta; también era posible que otra persona más (contacto C), parte del cuerpo dirigente del MAR “conociera”, es decir, supervisara el trabajo de reclutamiento que efectuaba el contacto B. Los relatos elaborados en las declaraciones y los construidos en entrevistas pueden referirse

¹⁹ “Acta de la declaración de [Olga S. E.]”. México DF, 20 junio 1974. Versión pública elaborada por AGN a través del número de solicitud No. 495000025217 (VP- No. 495000025217), Caja 304, f. 27-48. Olga S. E. fue detenida en Sonora y, en primera instancia, fue interrogada por la policía judicial de dicha entidad.

a cualquiera de estos tres niveles (contacto A, B, C) cuando narran cómo fue y quién fue el responsable de su reclutamiento; no obstante, en las declaraciones, es más frecuente que quien aparece como reclutador sean los contactos B o C, mientras que en las entrevistas es más común que se cite al Contacto A, es decir, al más cercano, para narrar quién fue responsable de su ingreso a la organización (véase Imagen 4).

Después de que el segundo grupo salió del país para entrenarse en Corea, en agosto-septiembre de 1969, las tareas de reclutamiento fueron divididas entre varios militantes y por regiones, aunque hubo miembros de la dirección que tuvieron facultades para conocer el desarrollo de las tareas y a los nuevos reclutas de todo el país. En el nivel de Contacto B, por ejemplo, quedó Donatelo en Michoacán; con este mismo nivel, Pietro viajó a Chihuahua, Chih., donde vivió durante el segundo semestre de 1969; finalmente, es posible que Marco Antonio iniciara como contacto directo (contacto A) y paulatinamente consiguiera prerrogativas del nivel de Contacto B. En el nivel de Contacto C, Ronaldo, quien acababa de regresar de su entrenamiento en Corea del Norte (regresó a fines de junio de 1969), conoció los reclutamientos que efectuaban otros compañeros, aunque esto no necesariamente le impidió que reclutara de manera directa.

Pietro se trasladó a Chihuahua para localizar posibles militantes entre estudiantes que militaran en la Juventud Comunista o que hubieran tenido participación política destacada. En principio, Marco Antonio ya había contactado a Georgina en reuniones nacionales de normalistas rurales y cuando esta fue expulsada de la normal rural de Saucillo, la reclutó para el tercer grupo que viajaría a Corea del Norte. En la entrevista, como he dicho antes, Georgina atribuye su reclutamiento a Marco Antonio; pero en la declaración que lleva su nombre, fechada el 23 de octubre de 1973, la atribuyó a Ronaldo, quien supervisó los reclutamientos hechos por Pietro en Chihuahua. En consecuencia, es posible que el contacto A de Georgina fuera Marco Antonio y, en seguida, Pietro fungiera como Contacto B y, finalmente, que Ronaldo se involucrara en la forma que ya he reseñado y que está citada en su declaración.

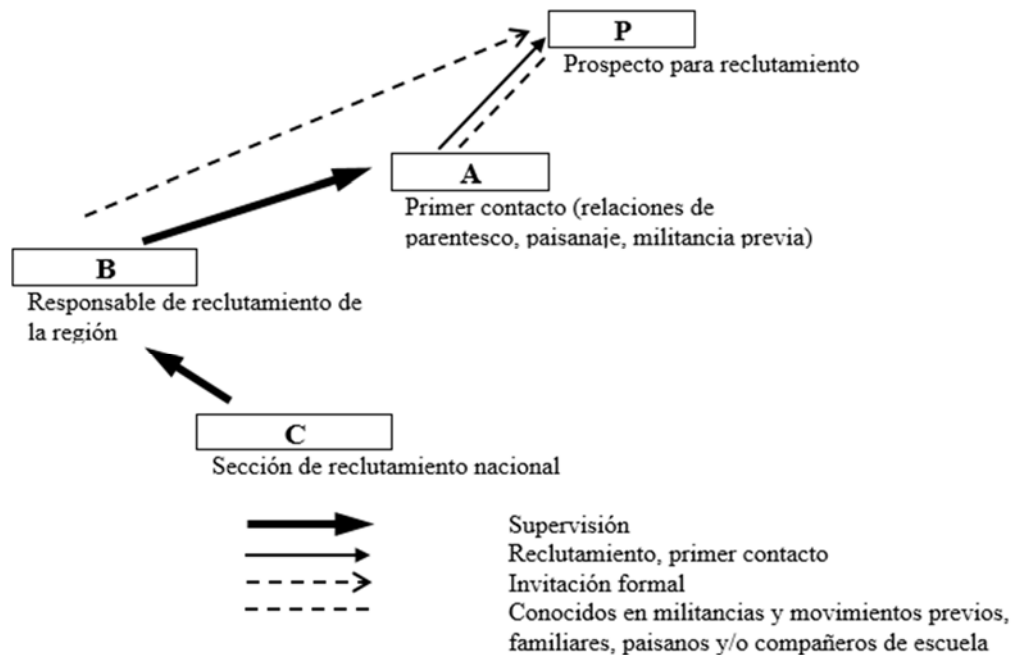


Imagen 4. 1969-1970. Ruta de reclutamiento en el MAR (Fuente: elaboración propia).

En el caso de Flora, el primer contacto fue Gabino, quien a su vez había sido reclutado por Pietro, mismo que fue responsable de sumar a Flora a la organización y quien sugirió que Gabino y Flora se casaran para que esta saliera de casa de sus padres sin levantar sospechas.

La implementación de la reforma del sistema de normales rurales en julio-septiembre de 1969 y la rigurosidad disciplinaria dentro de los planteles, abrieron un intersticio para que las tareas de reclutamiento dieran mejores resultados entre los normalistas rurales que fueron expulsados. En suma, los militantes del MAR encargados del reclutamiento se acercaron estratégicamente a los normalistas rurales expulsados durante el segundo semestre de 1969, como en los casos de Flora y Georgina.

En el sur del país, Marco Antonio también estuvo involucrado en el reclutamiento de un grupo de normalistas rurales de los planteles de Reyes Mantecón y Mactumatzá que, después de la reforma fueron concentrados en el segundo plantel para continuar sus estudios de normal. Catalino, Jorge y Aldo A. L., eran estudiantes del nivel de normal en el plantel de Reyes Mantecón, Oaxaca; con la reforma, esta normal fue transformada en secundaria y, en consecuencia, los tres tenían que trasladarse al plantel de Mactumatzá, Chiapas, para seguir estudiando. Sin embargo, como los tres habían sido representantes en la Sociedad de Alumnos y organizaron la oposición a la reforma mientras estuvieron en Oaxaca y cuando llegaron a Mactumatzá, las autoridades escolares les negaron la inscripción. Sobre la

actividad de oposición a la reforma de estos tres jóvenes, en los reportes de la DFS sólo quedó registrado el nombre de Aldo A. L., pues era secretario general de la Sociedad de Alumnos. El reporte del 3 de septiembre sobre las acciones en Reyes Mantecón, dice que cerca de 70 “exalumnos” (en realidad alumnos del nivel de profesional) de dicha escuela impedían las inscripciones al plantel, pero luego de la negociación con un funcionario de la SEP, acordaron lo siguiente:

Finalmente los estudiantes representados por [Aldo A. L.], aceptaron ser trasladados a Mactumatzá, siempre y cuando les proporcionen vehículos y además que las autoridades de este nuevo plantel o del gobierno del Edo. intercedan ante la SEP para que les sea devuelto el camión de prácticas que utilizaban en esta Ex Normal [Reyes Mantecón], y en el cual ellos aportaron una regular cantidad de dinero, pidiendo que se les mande el mismo a la nueva Escuela.²⁰

Una vez en Chiapas, Catalino, Jorge y Aldo A. L. sumaron esfuerzos con estudiantes de Mactumatzá que, también parte de la Sociedad de Alumnos, luchaban contra la reforma, entre quienes estaban Samir y Leandro. Las declaraciones judiciales que llevan los nombres de Catalino, Jorge, Leandro y Aldo A. L., narran fragmentos de la represión de la que se valió la SEP para implementar la reforma en los planteles que, como Mactumatzá y Reyes Mantecón, registraron resistencia estudiantil.²¹ En los reportes de agentes de la DFS sobre la implementación de la reforma y la oposición estudiantil entre julio-septiembre de 1969, los nombres de Aldo, Samir y Leandro figuran como representantes estudiantiles y, en el caso de los dos últimos, también registran al menos una de las acciones represivas en su contra: su detención en instalaciones militares después de repartir volantes.

A las 2:00 horas de hoy [3 de agosto de 1969], en San Cristóbal de las Casas, estudiantes de la Escuela de Derecho detuvieron al Secretario General de la Sociedad de Alumnos de la Normal Rural de Mactumatzá, [Samir], así como a [Leandro] y L. J. P., quienes se encontraban pegando en las principales calles de San Cristóbal

²⁰ En la VP FECSM, hay un reporte de un agente de la DFS sobre el estado que guardaba la Escuela Técnica Agropecuaria de Reyes Mantecón el 4 de septiembre de 1969. Este reporte señala que "70 ex alumnos normalistas" de Reyes Mantecón se encontraban dentro de la escuela y estaban impidiendo las inscripciones. Un representante de la SEP, continúa el reporte, les advirtió que no debían seguir impidiendo las inscripciones y también les hizo saber que si no se trasladaban a la normal rural de Mactumatzá para inscribirse y continuar allá sus estudios, perderían la beca. "Finalmente –termina el reporte– los estudiantes representados por [Aldo A. L.], aceptaron se trasladados a Mactumatzá, siempre y cuando les proporcionen vehículos y además que las autoridades de este nuevo plantel o del gobierno del Edo. intercedan ante la SEP para que les sea devuelto el camión de prácticas que utilizaban en esta Ex Normal [Reyes Mantecón], y en el cual ellos aportaron una regular cantidad de dinero, pidiendo que se les mande el mismo a la nueva Escuela". "Asunto: Estado de Oaxaca [reporte de agente dirigido a titular DFS]", México DF, 4 septiembre 1969. VP-FECSM, 2008, C. 63, L. 8, f. 132-3.

²¹ No existe declaración judicial de Samir debido a que no fue detenido y murió en un enfrentamiento con la DFS en abril de 1979 en Torreón, Coahuila, junto con Marco Antonio.

volantes en los que protestan por la intervención policiaca en su plantel y exigiendo en nombre de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México y de todos los estudiantes chiapanecos, una solución inmediata al problema que los aqueja. El reporte señala, para finalizar, que los estudiantes de derecho —quienes actuaban como parapolicías— llevaron a los normalistas rurales a la Partida Militar de San Cristóbal y que el mismo 3 de agosto serían trasladados a la Zona Militar de Tuxtla Gutiérrez.²² Por los reportes de los días 3, 4, 10, 11 y 23 de septiembre, concluyo que Samir y Leandro compartieron la dirigencia durante la transición entre ciclos escolares, pues el primero fue secretario general de la Sociedad de Alumnos en el ciclo 1968-1969, y el segundo fue nombrado para el ciclo 1969-1970. El informe del 23 de septiembre fue el último que citó a Samir y, a partir de entonces, la dirección de la oposición contra la reforma recayó en Leandro. Seis días después, el reporte del día 29, consignó que los estudiantes votaron para nombrar un nuevo comité de la Sociedad de Alumnos dispuesto a trabajar con la dirección de la escuela. En el nuevo comité, Leandro fue desplazado de la Secretaría general y se le asignó la Secretaría de prensa y propaganda. No obstante, el mismo reporte del 29 de septiembre, anota que Leandro había sido expulsado de la normal rural de Mactumatzá por ausentarse del plantel para asistir a una reunión en el plantel de Tamazulapan, Oaxaca. El reporte de la DFS sobre Mactumatzá fechado el 2 de octubre consigna una vez más que Leandro había sido visto en la escuela, durante una asamblea estudiantil que acordó exigir su reingreso y en la que, además, guardaron un minuto de silencio por el aniversario de “los estudiantes caídos el año pasado en la Plaza de las Tres Culturas”. La última mención de Leandro ocurre en el reporte del 12 de octubre, fecha en la que el Director de Educación Federal de Chiapas y la policía judicial entraron a la escuela para desalojarlo y advertirle que sería detenido si regresaba al plantel para agitar a sus excompañeros.²³

²² “Escuelas Normales Rurales”, 3 agosto 1969. VP-FECSM, 2008, C. 62, L. 5, f. 184. Según reportes posteriores y la declaración a su nombre del 25 de octubre de 1973, Leandro era secretario general de la Sociedad de Alumnos de Mactumatzá. Los agentes de la DFS cometían errores en nombres y cargos en sus reportes, por lo que es posible que efectivamente Leandro fuera el secretario general y no Samir.

²³ “Escuelas Normales Rurales”, 3 agosto 1969. VP-FECSM, 2008, C. 62, L. 5, f. 184. “Asunto: Estado de Chiapas [reporte de agente dirigido a titular de la DFS]”, México DF, 3 septiembre 1969. VP-FECSM, 2008, C. 63, L. 8, f. 80. “Asunto: Estado de Chiapas [reporte de agente dirigido a titular de la DFS]”, México DF, 4 septiembre 1969. VP-FECSM, 2008, C. 63, L. 8, f. 137. “Escuelas Normales Rurales”, 10 septiembre 1969. VP-FECSM, 2008, C. 63, L. 8, f. 298. “Escuelas normales rurales”, DFS, 23 septiembre 1969. VP-FECSM, L. 9, f. 159. “Estado de Chiapas [reporte de agente dirigido al titular de la DFS]”, 29 septiembre 1969. VP-FECSM, 2008, C. 63, L. 9, f. 193. “Estado de Chiapas [reporte de agente dirigido al titular de la DFS]”, 2 octubre 1969. VP-FECSM, 2008, C. 63, L. 9, f. 206. “Estado de Chiapas [reporte de agente dirigido a titular DFS]”, México, DF, 12 octubre 1969. VP-FECSM, 2008, C. 63, L. 9, f. 240.

Catalino, Jorge y Aldo A. L., de Reyes Mantecón, y Samir y Leandro de Mactumatzá fueron reclutados para integrarse al MAR en torno al movimiento de oposición a la reforma del sistema de normales rurales y posiblemente, luego de que fueran expulsados de sus planteles por su actividad política. Como he dicho antes, la declaración judicial atribuida a su persona, consignó que Leandro conoció a Marco Antonio en la reunión de mayo de 1969 en la normal rural de Ayotzinapa, aunque no explicita que ambos eran normalistas rurales, pues este último es citado como “señor”. Marco Antonio, sigue la declaración, “con fecha posterior [le comunicó] que era miembro de la Organización denominada MAR, invitándolo a formar parte de la misma”. En la narración de la declaración judicial, la expulsión de “la Escuela Normal Rural de Tatcumatzá, se dice Mactumatzá” tiene la posición de un parteaguas en la vida de Leandro, pues relata que la SEP implementó una reforma, enseguida refiere la oposición que él, como dirigente estudiantil, encabezó y que le valió la expulsión. A pesar de la importancia que esto tiene en la narración, quienes estuvieron a cargo de su interrogatorio y declaración, no se interesaron -y por lo tanto, no indagaron más- en las referencias a su vida estudiantil y actividad política en Mactumatzá; quizá por esto, el relato de Leandro no profundizó en cómo reencontró a Marco Antonio y cómo este “lo invitó” al MAR. De hecho, en su declaración las primeras menciones a actividades militantes fueron datadas en agosto de 1972, fecha en la que dejó su trabajo en la Dirección General de Gobernación del Departamento del Distrito Federal “en virtud de que había sido encarcelado un compañero de la organización MAR, de la cual el de la voz era miembro activo”. Sobre sus compañeros de normal rural con los que compartió la lucha contra la reforma en 1969 y fueron sus compañeros en el MAR, la declaración de Leandro no dice mucho; sólo hay una mención a Aldo, como un miembro del MAR que pasó a formar parte de la Brigada Revolucionaria Emiliano Zapata de la Liga Comunista 23 de Septiembre. El vínculo como normalistas rurales permanece en la sombra, seguramente gracias al citado desinterés de los interrogadores en el relato que Leandro les brindó.

Antes de Leandro, Catalino fue detenido el 9 de febrero de 1972 en Chihuahua y trasladado a la Ciudad de México en avión por agentes de la DFS.²⁴ La declaración que lleva su nombre fue tomada en las oficinas de esta Dirección y está fechada el 14 de febrero del

²⁴ [Informe: agentes de la DFS trasladaron en avión a Catalino, de Chihuahua a México DF], sin lugar, 9 febrero 1972. VP-MAR, 2008, C. 63, L. 8, f. 5.

citado año. Catalino fue parte del tercer grupo de militantes del MAR que entrenó en Corea del Norte, es decir, salió del país en febrero de 1970. En ese grupo estuvieron Aldo, Flora, Georgina y Marco Antonio. En la narración de la declaración se dice que Catalino concluyó la secundaria en la normal rural de Reyes Mantecón, Oaxaca, estado donde nació; sin embargo,

Al iniciarse el nuevo año lectivo, con motivo de la transformación de las escuelas normales rurales a técnicas agropecuarias, el declarante con un grupo de compañeros se opuso a esa transformación y creó un Comité de Lucha, del cual fungía como presidente, dice desde el primer año ya existía el Comité de Lucha, que al estallar un movimiento de huelga tomó participación directa en el mismo, pero cuyo movimiento tuvo una duración muy corta, pues solo operó durante dos o tres días, y al ser desbaratado el movimiento se cambió al estudiantado de esa escuela normal a otra en Matumatzá [sic], Chis., a donde fueron trasladados todos los estudiantes normalistas, por lo cual seguramente en esta última escuela se encuentra la documentación del dicente; que en la escuela de Matumatzá [sic] se fusionaron los Comités de Lucha y se trató de continuar el movimiento de huelga, pero no sólo no lo lograron, sino que esto provocó que al declarante y otros dos estudiantes de nombre M. Aq. y N. San. fueran expulsados.²⁵

Si atendemos a los reportes de la DFS sobre el movimiento estudiantil de normalistas rurales de Mactumatzá, la expulsión ocurrió después del 23 de septiembre de 1969, pues en esta fecha, un reporte de la DFS cita a M. Aq. como parte de la comisión bipartita que, junto con Leandro y Samir estaban organizando los paros de labores dentro del plantel.²⁶

Después de la expulsión, dice el relato, Catalino viajó a Oaxaca y luego a la Ciudad de México. Ahí, continúa el relato, “fue buscado por un ex compañero de la Escuela Normal Rural de Reyes Mantecón, de nombre [Aldo]”, cerca de noviembre de 1969. En la declaración no hay mención alguna a que Aldo no sólo era un excompañero, sino que, de hecho, fue uno de los dirigentes estudiantiles en la oposición a la reforma de las normales rurales; si esta omisión fue o no deliberada, lo cierto es que quienes lo interrogaron y organizaron su declaración no indagaron más sobre la relación entre ambos y la posibilidad de que otros normalistas rurales, también expulsados a lo largo del segundo semestre de 1969, pertenecieran al MAR

En seguida, el relato asienta que Aldo, en compañía de Vicente, le preguntó

²⁵ “Informe de ‘Declaración de [Catalino]’ Miembro del Movimiento de Acción Revolucionaria quien recibiera instrucción de guerra de guerrillas en Pyon Yang, Corea del Norte”, México DF, 14 febrero 1972. VP-MAR, 2008, C. 63, L. 8, f. 119.

²⁶ “Escuelas normales rurales”, DFS, 23 septiembre 1969. VP-FECSM, 2008, C. 63, L. 9, f. 159.

si sostenía sus mismas ideas ya conocidas durante su estancia en la mencionada escuela, por cuanto a la necesidad de cambiar el sistema de Gobierno por medio de la lucha armada, que el de la voz había externado con anterioridad en muchas ocasiones y al responderles que conservaba estas ideas, ya con mayor confianza [Aldo] y [Vicente] le indicaron que si quería formar parte de un grupo revolucionario que se uniera a ellos, con lo cual se estuvo de acuerdo y se siguieron frecuentando.²⁷

En el relato, el reclutamiento y el viaje a Corea del Norte aparecen como asuntos separados, es decir, como si primero lo hubieran reclutado (cerca de noviembre de 1969) y meses después (en los primeros días de febrero de 1970) Vicente le hubiera encomendado tramitar su pasaporte para salir del país. Es factible que esto no fuera así, es decir, que durante el interrogatorio-declaración Catalino reorganizara los eventos de septiembre a febrero porque de acuerdo con Pineda (2003), los reclutamientos de la segunda mitad de 1969 tuvieron el objetivo de conseguir suficientes elementos para integrar el tercer grupo que viajaría a Corea del Norte. Reunir militantes para el tercer grupo fue una prioridad porque el segundo grupo tuvo menos miembros de los planeados (17 de 20).

La declaración de Jorge, fechada el 23 de octubre de 1973, conecta en una misma narrativa a los tres estudiantes de la normal rural de Reyes Mantecón. Catalino, Aldo y el citado Jorge, dice el relato, fueron parte del Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnos y dadas las actividades de oposición a la reforma de las normales rurales, fueron expulsados en 1969. De acuerdo con la declaración de Jorge, la salida de estos tres estudiantes no fue propiamente una expulsión, como la registrada por la DFS en el caso de Leandro, sino una estrategia de autoridades educativas para impedir su inscripción en Mactumatzá después de que, como dice el reporte de la DFS de 1969 en que se menciona a Aldo, los normalistas de Reyes Mantecón accedieron trasladarse a Chiapas:

[La reforma de 1969] causó una protesta generalizada de los [360] alumnos de la Escuela Moisés Sáenz [de Reyes Mantecón] y realizaron un movimiento [...] [que] tenía como dirigentes, entre otros, al de la voz, otro muchacho de nombre [Catalino] y [Aldo] apodado [suprimo apodo], integrantes del Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnos y como en esa época se encontraban en periodo de vacaciones, elementos del Comité y algunos otros estudiantes se quedaron dentro de la misma escuela para evitar su cierre, pero cuando las autoridades de la misma les pidieron que se salieran, lo hicieron, pero siguieron su labor informativa para los alumnos que gozaban del periodo de descanso y para el pueblo y el resultado fue que esa escuela normal rural se convirtió en secundaria técnica agropecuaria y los que desearon seguir estudiando

²⁷ "Informe de 'Declaración de [Catalino]' Miembro del Movimiento de Acción Revolucionaria quien recibiera instrucción de guerra de guerrillas en Pyon Yang, Corea del Norte", México DF, 14 febrero 1972. VP-MAR, 2008, C. 63, L. 8, f. 119 .

la carrera Normal los enviaron a otro centro educativo en una población de Chiapas, pero al de la voz, [Catalino] y [apodo de Aldo], les negaron los trámites, por lo que se consideraron expulsados.²⁸

Imposibilitado para continuar sus estudios, continúa la declaración, Jorge regresó a Yajalón, Chiapas, en donde vivía su madre. El primer contacto con el MAR ocurrió en enero de 1970, cuando Aldo fue a buscarlo hasta su lugar de residencia. A pesar de que sí conversaron sobre la lucha armada, Jorge no entró al MAR sino hasta septiembre, cuando Aldo –que acababa de regresar de Corea del Norte– lo visitó nuevamente. En esta segunda ocasión, Jorge fue enviado a una de las primeras “escuelitas” del MAR, instalada en La Piedad, Michoacán (véase imagen 5).

La declaración de Jorge apunta a que la ausencia de Aldo en los reportes de la DFS sobre Mactumatzá de septiembre de 1969, se debe a que fue expulsado del sistema de normales rurales y, a diferencia de Leandro, dejó de asistir a la escuela después de esto, posiblemente porque fue reclutado y empezó sus actividades militantes.

¿Cómo ingresó Aldo al MAR? El 11 de octubre de 1974, Aldo fue trasladado al Hospital Central Militar, herido luego de un enfrentamiento con elementos de la Dirección General de Policía y Tránsito del Distrito Federal cerca del Parque Hundido en la Ciudad de México. El mismo día del enfrentamiento, la DFS supo que la persona herida e internada en el hospital era Aldo. El reporte que comunicó esto, enumeró los seudónimos que hasta ese momento se le habían asociado y reunió los “antecedentes” que de él encontraron en el archivo de la Dirección. De acuerdo con estos, Aldo salió del país en febrero de 1970 para entrenarse militarmente en Corea del Norte; a su regreso contribuyó en el reclutamiento y participó en la reorganización del MAR después de las detenciones de 19 militantes en febrero-marzo de 1971. Entre finales de 1972 y principios de 1973, dio entrenamiento militar al Partido de los Pobres, en Guerrero. En 1973 pasó a la Liga Comunista 23 de Septiembre; como parte de esta, Aldo integró las Brigadas Revolucionarias Emiliano Zapata y Genaro Vázquez. Su amplio récord militante lo hizo una de las personas más buscadas por la DFS en 1974.

²⁸ “Declaración ante Dirección General de Tránsito y Policía de [Jorge]”, México DF, 3 octubre 1973. VP-MAR, 2008, C. 63, L. 10, f. 168.

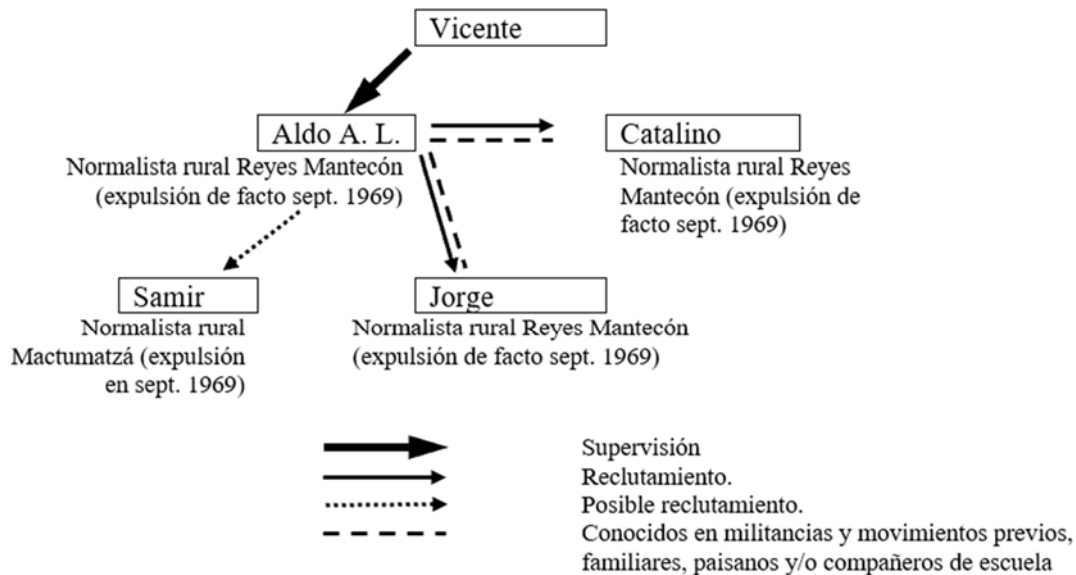


Imagen 5. Segundo semestre de 1970. Reclutamiento de Jorge y Catalino, expulsiones de facto en septiembre de 1969, junto con Aldo (Fuente: elaboración propia).

Las heridas de Aldo fueron graves y ameritaron una operación para remover un fragmento del intestino y lo llevaron al coma. El 14 de octubre, otro reporte de la DFS asentó que no lo interrogaron porque el personal del hospital lo impidió, dado su estado de salud. Finalmente, en los días que siguieron, Aldo fue interrogado y la declaración que lleva su nombre está fechada el 23 de octubre. Sus precarias condiciones físicas, de las que nunca se recuperaría, deben ser tomadas en cuenta en la lectura de su declaración.

Durante 1969, dice el relato que lleva su nombre, Aldo fue miembro del Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnos de la normal rural Reyes Mantecón, en esta calidad, fue parte de “los movimientos de huelga” que tuvieron lugar “cuando esta estuvo cerrada”, es decir, en julio-septiembre de 1969 si atendemos a la declaración de Jorge y los reportes de la DFS que cité previamente. En ese movimiento, conoció a Gonzalo y Marco Antonio, “quienes lo invitaron a irse a la sierra”. El relato sobre la actividad política en Reyes Mantecón, su expulsión y el reclutamiento es muy general y me es imposible establecer si primero lo expulsaron (a través de negarle inscripción) y en seguida lo reclutaron; o bien, si, como en el caso de Georgina, Aldo terminó por aceptar la invitación después de que sus estudios fueran truncados por la represión. En todo caso, es posible que Aldo ya estuviera integrado a la organización en septiembre de 1969 y que, por este motivo, su nombre desaparezca –como el de Samir– de los reportes de agentes de la DFS sobre las normales rurales de Mactumatzá y Reyes Mantecón.

Las y los normalistas rurales se sumaron al MAR en diferentes momentos de su historia como organización. En primer lugar, encontré a Olga, una mujer de la normal rural de Tiripetío que ingresó alrededor de junio de 1969; en ese mismo tiempo Gonzalo, Néstor y Marco Antonio entraron al MAR. Los tres primeros viajaron a Corea como parte del segundo grupo; Marco Antonio permaneció en el país para trabajar en el reclutamiento, especialmente de normalistas rurales que habían sido expulsados por sus actividades políticas: Georgina en Chihuahua, Aldo y Leandro en el sureste. A través de Aldo, a su vez, otros estudiantes igualmente expulsados se sumaron: Catalino en los últimos meses de 1969 y Jorge a mediados de 1970, es posible que también fuera responsable de sumar a Samir. En el segundo grupo entrenado en Corea del Norte, viajaron 17 personas, de las cuales cuatro eran normalistas rurales; en el tercer grupo, viajaron 26, de las cuales conozco los nombres y rasgos generales de 18, de estos, cinco fueron normalistas rurales: Aldo, Catalino, Flora, Georgina y Marco Antonio.

Las expulsiones de septiembre-octubre de 1969 fueron una coyuntura positiva para reclutar militantes; pero esto fue así porque la expulsión abrió un espacio de expectativa, un momento en el que el futuro dejó de aparecer predestinado –estudiar, graduarse, ser maestro– y se abrió nuevamente. La apertura de futuro, no obstante, tenía ya algunos contenidos; por ejemplo y como quedó asentado en el caso de Catalino, el hecho de que antes de la reforma y la represión, varios de estos jóvenes ya habían conversado sobre la posibilidad de una revolución armada.

Formar una agrupación armada después de 1969

La mayoría de los y las entrevistadas –hayan sido militantes o no– refieren que durante su vida estudiantil sostuvieron conversaciones sobre la revolución armada y la inevitabilidad de esta.²⁹ En las narraciones en entrevista, la invitación a la organización político-militar tiene lugar después de que quien los contactó pregunta si todavía sostienen las mismas ideas; o bien, para explicar la invitación, sugieren que los reclutadores tuvieron en cuenta no sólo cuestiones políticas, sino también cómo se relacionaban con sus pares.

²⁹ Los entrevistados que no refieren conversaciones de este tipo durante su vida estudiantil son Hermila, Alberto y Rodrigo. Rodrigo afirma que seguramente compañeros como Leonardo y Luisantonio sí las tuvieron.

Durante la normal, Rodrigo no discutió la vía armada como forma de organización y lucha, aunque sugiere que esto bien pudo haber sido un tema de conversación para otros compañeros, quizá los que estuvieron en la Juventud Comunista. Rodrigo entró a la Liga Comunista 23 de Septiembre en 1973, poco después de su fundación (marzo de 1973). Como he dicho en el primer capítulo, Rodrigo sugiere que su involucramiento en la Liga no respondía únicamente, ni fundamentalmente, a su formación o trayectoria política, sino al tipo de relaciones sociales que estableció durante la normal rural, un estilo que cuestionaba algunos aspectos de la verticalidad y que Leonardo y Luisantonio, excompañeros de Aguilera, conocieron bien.

Leonardo fue el último dirigente de la FECSM antes de que esta organización fuera desmantelada por la SEP. Había sido electo en mayo de 1969 y a lo largo del segundo semestre de este año coordinó la lucha general contra la reforma. Para ese mismo periodo, Rodrigo había sido designado representante de la normal rural de Aguilera ante de la FECSM y en esa calidad asistió a una reunión convocada por Leonardo en la secundaria de Huichapan, Hidalgo. Aquel encuentro tuvo el objetivo de estudiar, recordó Rodrigo, “Cómo le hacemos para la reorganización de las normales rurales porque el golpe ya nos lo habían dado”.³⁰ En esta reunión estuvo presente, continúa, “un tal Lucas [...] le perdí la pista con los años a Lucas, que participaba fuertemente, era un jovencito”.

Lucas, el jovencito que guarda un espacio en la memoria de Rodrigo, fue estudiante de la normal rural de Roque, Guanajuato. Ahí estudiaba la secundaria cuando la SEP implementó la reforma y se le asignó la secundaria técnica agropecuaria de Huichapan para continuar sus estudios.³¹ Más adelante, en 1973, Lucas será uno de los fundadores de la organización político-militar Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo y reclutará a Víctor y Rafael, dos de los hombres que entrevisté.

Entre el 29 de julio y el 12 de septiembre de 1969, la DFS produjo y reunió al menos 1268 fojas de reportes e información sobre la FECSM y las normales rurales; este es el número de fojas que sobre el periodo señalado están incluidas en los legajos 5, 6, 7 y 8 de la

³⁰ Entrevista con Rodrigo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 17 noviembre 2016. Encuentro 1/4, 181 min. (Rodrigo, encuentro 1/4).

³¹ La secundaria de Huichapan no formaba parte del sistema de normales rurales antes de 1969. Los reportes de la DFS sobre los movimientos estudiantiles de normales rurales sólo la mencionan durante la implementación / resistencia de la reforma.

versión pública de expedientes de la DFS sobre la FECSM.³² Los días 29, 30 y 31 de julio originaron un promedio de 32 fojas por día; luego, a lo largo de los 31 días de agosto, produjeron, en promedio, 27 fojas por día. Por último, del 1 al 12 de septiembre el promedio diario es casi igual que el de los últimos días de julio. Los 46 días que median entre el 29 de julio y el 12 de septiembre constituyen el periodo en el que la DFS produjo la mayor cantidad de reportes y fojas sobre las normales rurales y la FECSM. Me parece que esto es un indicio sólido de que el desarrollo de la reforma y la oposición fueron un proceso que la DFS priorizó vigilar. Los reportes sobre normales rurales y FECSM que están incluidos en la versión pública FECSM inician en 1959, pero no son continuos. Antes de la reforma de 1969, el periodo que más atención recibió corresponde al movimiento de huelga de febrero-marzo de 1968; del 1 al 29 de febrero, por ejemplo, el promedio de fojas por día fue de 4, y en marzo, subió a 9, es decir, una tercera parte de lo producido en agosto del año siguiente.

Entre el 29 de agosto y 12 de septiembre de 1969, la implementación de la reforma echó raíces: fue entonces cuando los estudiantes y responsables de familia fueron notificados vía telegrama si debían presentarse en la misma escuela o tenían que trasladarse a otro estado; las policías, ejército y ligas de comunidades agrarias se posesionaron de los planteles y los entregaron a las autoridades de educación; también se establecieron y cambiaron las fechas de inscripción y hubo reacomodo de profesores. Igualmente, en este periodo la movilización opositora de los estudiantes tuvo su punto más alto, toda vez que a principios de septiembre los estudiantes fueron paulatinamente presentándose a sus planteles luego de las vacaciones de verano.

A partir del 13 de septiembre de 1969, decayó la producción de reportes de la DFS sobre el estado que guardaban las normales rurales y las actividades de los estudiantes organizados en la FECSM. Entre el 13 de septiembre y el 10 de diciembre (último día reportado por la DFS en 1969), se produjeron únicamente 234 fojas, es decir, menos de tres fojas por día. Es posible que este descenso se debiera a que el desarrollo de la reforma fue

³² Hay un cúmulo de razones por las que será imposible conocer el número exacto de fojas que abarcaron los reportes y la información reunida por la DFS sobre la FECSM y normales rurales. En primer lugar, es posible que no todos los reportes que se refieren a este tema, hayan sido debidamente clasificados por la DFS; en seguida, la transferencia del archivo de la DFS de las oficinas de Cisen al AGN en 2002 pudo haber originado pérdida o desordenamiento de la información; finalmente, el trabajo de selección de documentos para incluirse en la versión pública pudo haber dejado fuera reportes, bien por descuido o para ocultar información de la consulta pública.

garantizado: los estudiantes en resistencia fueron desalojados de los planteles y el ejército y las policías locales los vigilaban para asegurar el inicio de clases; todas estas acciones fueron reportadas entre finales de agosto y la primera quincena de septiembre. El descenso también se explica por el hecho de que las autoridades educativas consiguieron desmovilizar al grueso de los estudiantes con la amenaza de cancelar sus becas si no aceptaban los cambios; esta desmovilización dentro de los planteles fue reportada por la DFS como “tranquilidad”, “calma” y “normalidad”.

Finalmente, el descenso en reportes también puede explicarse por el hecho de que los estudiantes opositores a la reforma comenzaron a reunirse en espacios inaccesibles para la DFS. Antes de la reforma, una fuente continua de información para la DFS fueron las autoridades de la SEP y los directores de planteles y profesores; sin embargo, de julio a septiembre de 1969, la información que consiguieron los agentes, aunque abundante, se concentró en lo que sucedía fuera de los planteles y las acciones de las instituciones estatales, más que en los dichos y planes de los estudiantes. Yo leo este cambio como un indicio de dos cuestiones interconectadas: uno, que las autoridades educativas dejaron de reunirse con los estudiantes como lo habían hecho en periodos de crisis y conflicto, y dos, que los estudiantes cambiaron los espacios y las medidas de seguridad de sus reuniones, haciéndolas menos vulnerables al escrutinio externo.

El 1 de agosto de 1969, por ejemplo, el agente encargado de informar sobre las actividades de los miembros de la FECSM, reportó al titular de la DFS que de los once elementos de la Federación que habían llegado a la Ciudad de México, únicamente tres se hospedaron en el Hotel Jalapa y, continuó, “estos elementos no han querido hacer acto de presencia en la SEP, ya que no quieren que las autoridades de la SEP fichen a los estudiantes de las normales rurales que están dentro del movimiento”.³³ Una semana después, este mismo agente envió un reporte en el que nuevamente podemos ver las dificultades para conseguir información, en este caso, la imposibilidad de obtener el nombre completo de un estudiante: “Los estudiantes de la FECSM han estado mandando a un estudiante de nombre Carlos a la SEP con el objeto de que escuche los comentarios acerca del problema de ellos y que únicamente conozcan a esta persona y no a todo el comité ejecutivo”.³⁴ Al mismo tiempo,

³³ “Normales rurales”, México DF, 1 agosto 1969. VP-FECSM, 2008, C. 62, L. 5, f. 147.

³⁴ “Normales rurales”, México DF, 8 agosto 1969. VP-FECSM, 2008, C. 62, L. 5, f. 354.

estos dos reportes indican que los estudiantes organizados en la FECSM se ocultaron estratégicamente.

La represión que los estudiantes organizados en la FECSM querían evitar, se materializó de diferentes maneras: ya me he referido a las expulsiones efectuadas hacia finales de septiembre y los primeros días de octubre en diferentes planteles. También hubo detenciones y persecución contra quienes dirigían la resistencia; para esto, la coordinación entre instituciones estatales fue necesaria. La VP-FECSM, por ejemplo, incluye varios registros de detenciones e interrogatorios a diferentes estudiantes; el primer caso es la detención de un estudiante de la normal rural de Zaragoza, Puebla, cuyas declaraciones ante el subdirector de la DFS y ministerio público federal están fechadas el 2 y el 12 de agosto de 1969 respectivamente. En ambas, se enlistan las actividades del citado estudiante como parte de la sociedad de alumnos y la FECSM y hay menciones a las actividades de esta Federación en el periodo 1968-1969, junto con los nombres de dos de los dirigentes que en agosto de 1969 estaban coordinando las acciones nacionales de los normalistas rurales.³⁵

Un informe del 18 de agosto dirigido al titular de la DFS, por su parte, resumió las declaraciones de seis estudiantes y un profesor que fueron detenidos en Atoyac de Álvarez, Guerrero, recluidos en la 27 Zona Militar. En las declaraciones, dice el reporte, los estudiantes hablaron de sus actividades contra la reforma de la SEP: elaboración y distribución de hojas volantes, recolección de fondos y pintas y pegas de propaganda.³⁶

Durante nuestro tercer encuentro, Miguel, quien ingresó a la normal rural de Aguilera en septiembre de 1969, recordó que hubo varios estudiantes detenidos a lo largo del movimiento de oposición a la reforma, uno de ellos fue Leonardo, quien dos años después reclutó a Camilo para la lucha armada, y a quien Rodrigo adjudica su propia militancia. Aunque la VP-FECSM no incluye reportes u otro tipo de registro sobre las detenciones, otros documentos indican que, efectivamente, las instituciones estatales seleccionaron a los dirigentes para actos de represión ejemplares. Por ejemplo, un oficio de la Secretaría de la Defensa Nacional da cuenta de la vigilancia sobre Lucas. El oficio del 11 de agosto de la Sedena contenía dos partes: en la primera, transcribió un telegrama del Comandante de la

³⁵ “Acta de declaración de [MZG] ante subdirector de la DFS, Luis de la Barreda”, México DF, 2 agosto 1969. VP-FECSM, 2008, C. 62, L. 6, f. 106. “Acta de declaración de [MZG] ante Ministerio Público”, México DF, 12 agosto 1969. VP-FECSM, 2008, C. 62, L. 6, f. 112.

³⁶ “Estado de Guerrero”, México DF, 18 agosto 1969. VP-FECSM, 2008, C.62, L. 6, f. 289.

Zona Militar con sede en Puebla para informar a la DFS que Lucas, “estudiante escuela normal rural de Roque Guanajuato, activista Central Nacional Estudiantes Democráticos y mismo fue expulsado de Universidad Guadalajara en 1966”, estuvo en Puebla, donde había “miembros Consejo Nacional Lucha sección Puebla y alumnos [de] cursos intensivos [de la] escuela normal superior”; asimismo, el telegrama advertía que Lucas había salido después “rumbo [a] Oaxaca suponiéndose [que para el] mismo fin”.³⁷ En la segunda parte, el oficio solicitó al titular de la DFS colaboración interinstitucional DFS-Sedena sobre el asunto de normales rurales:

Lo que por acuerdo del C. General de División Secretario transcribo a usted para su conocimiento, agradeciéndole informar a este organismo si tiene alguna información complementaria al respecto, a fin de hacerla de los comandantes de Zonas militares afectados.³⁸

En junio de 1969, Lucas terminó el segundo grado de secundaria en Roque, Guanajuato y debía continuar en Huichapan, como ya he dicho. En realidad, cuando Lucas ingresó a Roque, en septiembre de 1967, ya había concluido la secundaria y había cursado unos meses de educación técnica en Guadalajara. Según varias fuentes, Lucas estudió la primaria en Mexicali, Baja California; luego, en esa misma ciudad estudió unos meses en una escuela de comercio y después migró a Guadalajara, donde estuvo inscrito en una escuela técnica de donde lo expulsaron, probablemente por su actividad política en la Juventud Comunista. Cuando Lucas llegó a Roque, tenía cerca de 18 años, es decir, superaba con cinco años la edad ideal para ingresar a secundaria. Además, contaba con experiencia en la política estudiantil, por lo que muy pronto fue parte de la sociedad de alumnos y se involucró en la FECSM y la CNED.³⁹ Greta, una maestra que egresó de Saucillo en junio de 1969 y en 1970 se sumó al MAR, recuerda a Lucas en varios espacios de política estudiantil, como la Marcha por la Ruta de la Libertad en febrero de 1968 y seminarios de la Juventud Comunista.⁴⁰

³⁷ “Relativo a actividades de elementos estudiantiles [Oficio de la SEDENA dirigido a titular de la DFS]”. México DF, 11 agosto 1969. VP-FECSM, 2008, C. 62, L. 6, f. 102.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ De acuerdo con un reporte incluido en la versión pública que lleva el nombre de Lucas, este fue presidente de la Sociedad de alumnos de la normal rural de Roque en agosto de 1968. “Central Nacional de Estudiantes Democráticos”, sin lugar, 19 agosto 1968. VP de particular, puesta a consulta por la solicitud de Infomex No. 495000022517 (VP-No. 495000022517), 2017, C. 304, f. 3. En la misma VP, la declaración de Lucas datada en 1971 dice que fue Secretario de Actas en 1968. “Acta de declaración de [Lucas] ante subdirector de la DFS”, 1 junio 1971. VP-No. 495000022517, 2017, C. 304, f. 13.

⁴⁰ Conversación informal con Greta, Chihuahua, Chih, octubre 2019, sin grabación (Greta, conversación informal). En diferentes ocasiones he conversado con Greta sobre su vida y en una ocasión, en enero de 2011,

Para 1969, no hay referencia de que Lucas fuera parte del comité ejecutivo de la Federación, pero sí hay reportes de la DFS que lo ubican en reuniones con estudiantes de varias escuelas. Esto es un indicio de que Lucas fue comisionado por la FECSM para viajar por diferentes normales y articular las resistencias.⁴¹ Al mismo tiempo, la mera existencia de los reportes sugiere que estudiantes que realizaron tareas similares pudieron tener la misma vigilancia y pudieron haber sido detenidos para que diferentes instituciones obtuvieran más información sobre el movimiento de normalistas rurales contra la reforma.

En los reportes de la DFS sobre la FECSM producidos entre julio y el 3 de octubre de 1969, Leonardo es citado como el secretario general de la Federación y se lo ubica como responsable de comunicaciones con funcionarios de la SEP.⁴² Pero su nombre se desdibuja en los pocos reportes que fueron incluidos en la VP-FECSM para los días restantes de octubre, noviembre y diciembre. Uno de los pocos reportes de diciembre de 1969, incluido en un expediente diferente al de la FECSM, indica que Leonardo fue visto en la secundaria técnica agropecuaria de Tamatán, escuela donde antes había funcionado la normal rural en la que Leonardo estudiaba. En Tamatán, Leonardo tuvo “pláticas con un reducido número de estudiantes que por dificultades económicas no han podido salir de vacaciones”.⁴³ Y, nuevamente, en febrero de 1970, la DFS lo ubica en el mismo lugar, “haciendo labor [...] para ejercer control como lo hacía con los alumnos de la ex escuela normal rural de Tamatán”.⁴⁴ Si, como recuerda Miguel, Leonardo fue detenido por sus actividades como dirigente de la FECSM, esto debió ocurrir en el último trimestre de 1969 y por un periodo corto de tiempo.

A lo largo del movimiento estudiantil contra la reforma del sistema de normales rurales, Leonardo y Lucas compartieron diferentes espacios; junto con ellos estuvieron otros miembros de la FECSM, como Paola, estudiante de la normal rural de Galeana, quien, además, era novia de Leonardo. También estuvo presente Aida, del plantel de Teteles, novia

la entrevisté sin grabación de por medio. Greta ha accedido a que utilice la información que me ha dado a lo largo de nuestra relación, mientras conseguimos hacer una serie de entrevistas para preparar su historia de vida.

⁴¹ Los reportes incluidos en la versión pública que lleva el nombre de Lucas lo ubican en Sinaloa el 25 de agosto de 1969 y el 11 de noviembre, en Veracruz. VP-No. 495000022517, 2017, C. 304, f. 4-5.

⁴² “Normales rurales [reporte de agente a titular DFS]”, México DF, 29 septiembre 1969. VP-FECSM, 2008, C. 63, L. 9, f. 183. “Oficio de la FECSM dirigido a Oficial Mayor de la SEP, Mario Aguilera Dorantes, firmado por [Leonardo] y F. G.” 29 septiembre 1969. VP-FECSM, 2008, C. 69, L. 9, f. 184-5.

⁴³ “Estado de Tamaulipas”, sin lugar, 22 diciembre 1969. VP de particular puesta a consulta por la solicitud de Infomex 495000003217 (VP-No. 495000003217), 2017, C. 301, f. 30.

⁴⁴ “Estado de Tamaulipas”, sin lugar, 16 febrero 1970. VP-No. 495000003217, 2017, C. 301, f. 31.

en aquel entonces de Camilo. La búsqueda de alianzas entre la FECSM y otras centrales estudiantiles no tuvo el resultado deseado, a saber, detener la reforma o intervenir en los cambios que esta –ya inevitable– produciría. Pero estas reuniones fueron útiles para ampliar las redes políticas de quienes asistían. Uno de los vínculos formado entre los últimos meses de 1969 y los primeros de 1970, incluyó a los estudiantes de la FECSM, algunos miembros de la Juventud Comunista, y estudiantes de las vocacionales del Instituto Politécnico Nacional. Es posible que las reuniones internas de la FECSM y aquellas que de manera ampliada incluyeron a estudiantes de otros sistemas, tuvieron lugar en espacios cerrados, casi clandestinos. De acuerdo con declaraciones tomadas a personas detenidas en diferentes fechas y circunstancias, en estas reuniones hubo discusiones sobre la necesidad de organizar la lucha armada en México. Los relatos sobre estas reuniones difieren de una a otra declaración, en buena medida porque es probable que cada persona detenida procurara controlar la cantidad de información que entregaba a los interrogadores; sus diferencias también se deben a que cada persona conoció diferentes ángulos de cómo llegaron a una misma reunión y quién la organizaba. Es imposible ofrecer un relato único sobre estos encuentros, pero es factible sugerir que varias personas detenidas durante los años setenta por pertenecer a diferentes organizaciones político-militares, iniciaron su camino a la militancia ahí.

Como dije en el segundo capítulo, Camilo fue invitado por Leonardo a una agrupación armada cuyo nombre nunca conoció. Cuando Camilo viajó a Guadalajara para iniciar su vida clandestina, el grupo al que se sumó estaba conformado por dos personas conocidas y dos desconocidas: “Y allá me encontré con Lucas, que ya lo había conocido acá en el movimiento de las normales, en Roque. Y otros tres compañeros, otro que sí conocía, Ismael, y otros dos que no [conocía], eran amigos. Los consiguió Lucas, eran de Guanajuato”.⁴⁵

De acuerdo con Camilo, este grupo se formó por los normalistas rurales dirigentes de la FECSM y expulsados en 1969; pero esta es una conclusión a la que él llegó, toda vez que él conoció a varios de sus compañeros en movimientos, asambleas y jornadas nacionales de la FECSM y las normales rurales. Entre estos, estaban Leonardo, Lucas y Paola, la ya citada

⁴⁵ Entrevista con Camilo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, Dgo., 30 agosto 2018, Encuentro 3/4, 93 min. (Camilo, encuentro 3/4).

estudiante de la normal rural de Galeana que, además, tenía una relación afectiva con Leonardo. Aida, quien era su compañera en aquél entonces, no fue parte de la agrupación.

Ismael, uno de los integrantes del grupo que citó Camilo, fue detenido-desaparecido en junio de 1975; la declaración que lleva su nombre y que fue presentada ante la Dirección General de Policía y Tránsito relata que, a mediados de 1971, Ismael

encontró a [Lucas] y junto con este y con [MPA] estuvieron analizando la situación política, social y económica de nuestro país y llegaron a la conclusión de que solo mediante la lucha armada es posible un cambio [...] pero entonces todo se redujo a pláticas y a la formulación de planes [...] y en el mes de diciembre del mismo año de 1971 el de la voz tuvo necesidad de regresar a Jamiltepec [Oaxaca] para ayudar a sus padres en el cultivo de la tierra y encontrándose en ese lugar, en julio de 1972 llegó a buscarlo [Lucas,] quien le [dijo] que ya se estaba incorporando a un grupo revolucionario.⁴⁶

La narración de la declaración tiene elementos plausibles y otros erróneos, seguramente por ser resultado de una situación de interrogatorio y porque Ismael pudo intentar organizar una coartada narrativa. Es plausible que efectivamente Lucas e Ismael hayan conversado sobre la lucha armada y que, más adelante, el ingreso de Ismael al grupo armado se diera a través de Lucas; pero después de analizar los relatos de otras personas que estuvieron en los primeros meses de este grupo, es posible que las fechas hayan sido desfasadas un año, es decir, que hayan conversado alrededor de 1970 y la invitación al grupo tuviera lugar a mediados de 1971.

Además de lo dicho por Camilo en entrevistas, la declaración de Pantaleón, detenido en enero de 1975 por su presunta participación en la Liga, apunta a que el grupo ya operaba en Guadalajara en enero de 1972, pues en ese mes o poco después recibieron a un militante del Grupo N (Los Guajiros), Pedro Fernández, quien salió de Chihuahua, Chih., porque un operativo político-militar en el que participó tuvo complicaciones y diferentes instituciones de seguridad articularon la persecución de los sobrevivientes.⁴⁷

Pantaleón fue uno de los dos guanajuatenses que Camilo conoció en Guadalajara – aunque sólo por seudónimo—. En la declaración judicial de Pantaleón se asentó que conoció a Lucas en 1968, durante las actividades de la Juventud Comunista (JCM), agrupación a la que pertenecían ambos. En diciembre de 1969, nuevamente coincidieron en reuniones de la

⁴⁶ "Declaración de [Ismael] ante Oficina Jurídica de la Dirección General de Policía y Tránsito del Distrito Federal", México DF, 30 junio 1975. VP-GCA, 2009, C. 115, f. 44.

⁴⁷ "Declaración de [Pantaleón] ante DFS", México DF, 14 enero 1975. VP-No. 495000022517, 2017, C. 304, f. 86.

JCM, ahora en la Ciudad de México. Fue entonces cuando Lucas le presentó a Leonardo. Más de un año después, Lucas y Pantaleón volvieron a verse en Guanajuato, en agosto de 1971, y a partir de entonces sus citas fueron más frecuentes hasta que, sin precisar una fecha, Lucas lo invitó a sumarse a un grupo armado, cosa que aceptó. De acuerdo con la declaración, los primeros miembros del grupo que Pantaleón conoció –todavía en 1971– fueron Leopoldo Angulo Luken, conocido por su seudónimo “El General”, y otro que sólo identificó por su seudónimo.⁴⁸ El primero de ellos fue uno de los dirigentes del Grupo N (Los Guajiros), y el segundo, era Ismael. Para diciembre de 1971, continúa la declaración, el grupo estaba instalado en Guadalajara y había nuevos integrantes: Braulio (también vinculado a la normal rural de Roque), Camilo, Leonardo y otro hombre, M. Pe., que murió en enero de 1972 durante una operación militar en Chihuahua.

Por su parte, aunque existen declaraciones judiciales a nombre de Lucas y Camilo, sus relatos no son útiles para comprender la conformación del grupo que posiblemente Lucas y Leonardo fundaron. Camilo, detenido en febrero de 1974 omitió por entero su vida militante entre 1971 y 1973, pues durante su interrogatorio y declaración dijo haber migrado a Estados Unidos para trabajar en el campo, lo cual era una ruta común para los jóvenes de su región. Por su parte, Lucas también omitió la existencia de este primer grupo e inició el relato de su militancia directamente en 1973, cuando participó en la fundación de las FRAP.

El primer grupo en el que –por invitación de Leonardo– militó Camilo fue una célula del Grupo N (Los Guajiros), creada gracias a la relación que Lucas tenía con algunos de los mexicalenses que en los primeros meses fundaron la organización, junto con personas originarias de Chihuahua, Guanajuato, Jalisco, Sinaloa y Sonora. Para Camilo, el nombre de ese primer grupo permaneció en la sombra y solo recientemente, al mismo tiempo que yo deshacía la madeja, él tuvo más elementos para insertar su primera militancia en la historia de las organizaciones político-militares de los años setenta. No obstante, más allá del nombre de la organización, desentrañar las rutas que siguieron los militantes para integrarse al grupo y la incapacidad de Camilo para conocer a qué grupo perteneció por un poco más de un año, aportan elementos para sugerir que el Grupo N fue una organización que no procuró o no pudo promover una identidad común a las células que la integraban.

⁴⁸ Alcides también era conocido por un rango militar, cosa que aquí reflejo agregando “El Comandante”, con la finalidad de destacar que tenía un grado alto de respeto y autoridad dentro de la organización.

Para algunos normalistas rurales que iniciaron su trayectoria militante entre 1969 y 1971, la reforma de julio a septiembre de 1969 funge como un parteaguas. La lectora seguramente habrá notado que en esta investigación he estudiado dos grupos bien diferenciados de normalistas rurales que fueron convocados por dos agrupaciones que no tuvieron relaciones sino hasta finales de 1972, cuando diferentes organizaciones apoyaron la creación de una única organización político-militar y algunos elementos del MAR se reunieron con miembros del Grupo N y otras agrupaciones.

¿Por qué Marco Antonio no buscó a Leonardo o Lucas para sumarlos al MAR, si – como Aldo, Leandro y Flora– ambos atravesaron la imposición de la reforma de normales rurales de 1969 y fueron perseguidos? En este punto, quisiera destacar que para los reclutamientos, fueron nodales las relaciones personales tejidas mientras fueron estudiantes y las trayectorias políticas estudiantiles y partidarias, es decir, los rasgos específicos de su proceso de politización estudiantil posibilitaron caminos de militancia futuros. Con esto cerraré este capítulo.

En mayo de 1969, en el Congreso Ordinario de la FECSM, el grupo que consiguió la titularidad del Comité Ejecutivo Nacional estaba encabezado por Leonardo y en él tenían presencia Lucas y Camilo. De acuerdo con Camilo, los miembros de este Comité Ejecutivo eran normalistas rurales que militaban en la JCM. Y esta filiación fue objeto de disputas y desencuentros al interior del Congreso porque no solo había normalistas rurales que militaban en otras agrupaciones juveniles partidarias, sino que también tenían peso los estudiantes que se oponían a que la FECSM se vinculara con cualquier partido político. Esta última posición predominaba en las sociedades de alumnos de Mactumatzá, Reyes Mantecón y La Huerta. Para resumirlo: el grupo político que ganó la titularidad de la FECSM en mayo de 1969, era opuesto al grupo político que predominaba en estas últimas tres normales rurales, es decir, donde tenían presencia quienes fueron decantándose hacia el MAR, pero que antes se habían opuesto a la hegemonía de la JCM en la FECSM. En la segunda mitad de 1969, Leonardo, Lucas, Paola y Aida, pertenecían a la facción de normalistas rurales de la JCM que controlaba la FECSM. Los conflictos que tuvieron lugar en el Congreso de mayo no originaron rompimientos internos en la FECSM porque un par de meses después la reforma fue implementada y la organización estudiantil fue desmantelada mediante la represión estatal; sin embargo, para quienes estaban claramente posicionados en una facción, estos

desencuentros abrieron y cerraron rutas de militancias armadas. Flora y Georgina, aunque pertenecían a la JCM, no eran parte de las disputas nacionales por la FECSM y tenían relaciones políticas alternas.

La ruta de militancia de Gabino, Rafael y Víctor, quienes en septiembre de 1969 carecían de relaciones políticas más allá de su plantel (Roque y después Atequiza), aunque el primero era miembro de la JCM, siguió la pauta del grupo de Leonardo y Lucas. En 1972, Gabino entró al Grupo N, aunque también desconocía su nombre; y en 1973 Rafael y Víctor fueron reclutados por Lucas para militar en las FRAP. Para estos tres hombres, el Grupo N y las FRAP fueron los únicos caminos hacia la militancia.

Miguel –quien entró a Aguilera en septiembre de 1972–, recuerda que había células de varias organizaciones político-militares que pretendían reclutar a sus compañeros de plantel. Él asistió a círculos de estudio y discusiones políticas con miembros de las FRAP y la Liga; el Partido de los Pobres enviaba representantes para reunir fondos económicos y medicinas para la organización. A diferencia de quienes entraron al MAR o el Grupo N entre 1969 y 1971, Miguel tuvo frente a sí varios caminos hacia la militancia, pero no siguió ninguno.

Conclusiones

Circunscribí esta tesis a comprender los procesos de subjetivación que habilitaron que los entrevistados tuvieran ciertos vínculos con las organizaciones político-militares. Es decir, a lo largo de esta tesis analicé cómo los y las entrevistadas llegaron a pensar y sentir que el estado del mundo era injusto y que ellas y ellos podían y, todavía más, debían participar en su transformación. Formulado en términos de Raymond Williams, me restringí a responder cómo llegaron a ser inconformistas rebeldes (2003: 93), y no entré a indagar su vida una vez que se identificaron y organizaron como tales. Me propuse estudiar este proceso a partir de los relatos de entrevista y, a través de ellos, me dirigí a acervos documentales que me ayudaron a comprender más elementos del mundo social que narraban en nuestros encuentros.

Tejí un análisis que considera las estructuras y los contenidos de los relatos de sí, como un todo dialógico, para comprender los procesos de subjetivación. Durante la investigación y en la redacción, fue difícil llevar a la práctica historiográfica la teoría de que lo dicho y cómo se dijo es un conjunto dialógico que habla de los sujetos que nos interesan y su ser social. Esto quiere decir que no basta con comprender los sentidos de lo dicho, sino que es necesario considerar cómo un sujeto articula los relatos de sí mismo, y cómo estas estructuras cambian en el tiempo y las circunstancias sociales. En los relatos testimoniales y contruidos en entrevista, a esto se agrega un nivel más de complejidad: los relatos son indicios de los sujetos-seres sociales moviéndose en el tiempo. En esta investigación aposté por una narración historiográfica que coloca en el centro a las subjetividades, antes que a los hechos del tipo “pasó X porque A y luego B”. En esta apuesta desentrañé varias cuestiones poco estudiadas. Para cerrar esta investigación, quiero destacar dos de mis aportes para el terreno de las investigaciones educativas.

Primero, apporto amplia evidencia de que los procesos de escolarización que tuvieron lugar entre los años cincuenta y sesenta, habilitaron subjetividades socialmente comprometidas, pese a haberse formado en sistemas educativos meritocráticos. Esto fue así porque las y los niños tuvieron que dar sentido a un mundo contradictorio con discursos sobre modernidad, pero con pobreza familiar; una escuela que animaba conceptos de igualdad y justicia, como si estas pudieran compaginarse con las distinciones que creaba. Para las y los

entrevistados, llegar a ser los mejores estudiantes en un sistema educativo meritocrático en expansión, estuvo aparejado con nociones de responsabilidad y compromiso para seguir siendo “los mejores” porque las expectativas de sus familias, profesores y algunos pares, se hicieron carne.

La experiencia, como proceso, organizó su subjetividad para habitar cada espacio social, es decir, para ver e interpretar situaciones, para nombrar, interactuar y comprender, para habitar sus horizontes sociales y formular y transformar expectativas de futuro, para decidir, preguntar, para pertenecer a organizaciones, agrupaciones, a un género, una clase, para habitar las marcas de su propio cuerpo. Esa misma experiencia social y subjetiva fue la base de sus primeras preguntas sobre el orden del mundo, que podían convertirse en críticas soterradas, es decir, críticas inscritas en el devenir de la vida cotidiana, a través de juegos, bromas, travesuras y expresiones que leo como un reto a una formas de autoridad y ordenamientos sociales que - aunque no puedan articular por qué- les resultan incómodos o injustos. Para cuestionar el mundo directamente, es decir, para convertir en razonamiento el sentido común que fundamentaba sus críticas soterradas, para decir “injusticia” o “desigualdad”, abrevaron de las tradiciones sociales que habían heredado y se apropiaron de definiciones políticas e ideológicas que circulaban en los nuevos espacios sociales a los que arribaban, pero también tenían raíces en el pasado.

Otro aporte sustantivo de este trabajo es que debate las aproximaciones más difundidas sobre los procesos de politización y radicalización de las y los normalistas rurales. Las leyendas negras de las normales rurales, animadas desde los años ochenta por funcionarios de la SEP y a mediados de los noventa por la dirigente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación durante el ascenso del giro neoliberal en educación, afirman que estas escuelas adoctrinan a los jóvenes. Los relatos románticos suponen que, gracias a la pervivencia del espíritu cardenista en clases, internado y agrupaciones políticas, las y los estudiantes de este subsistema educativo consiguen ver objetivamente al mundo. Yo he acentuado que si existe la tradición normalista rural, es reproducida generación tras generación en cada plantel y, como ya anotara Raymond Williams, toda reproducción abre un resquicio para la re-producción, es decir, para la creación. Un elemento que diferencia a las y los normalistas rurales de los años setenta de sus pares de los años cuarenta, por ejemplo, es que plantearon críticas a las nociones de modernidad y justicia social entramadas en la educación. Había estructuras de desigualdad que ningún proyecto educativo podría desarticular y era necesario no sólo abrir la escuela, sino transformarla o salir

de ella. Esta conclusión no fue desarrollada sin contradicciones, porque para algunos ser docente era una identidad, algo con lo que pensaban y organizaban su vida y por este motivo, cuando algunos entraron a una organización político-militar, se hicieron un lugar en los espacios dedicados a instruir a los nuevos miembros, hombres y mujeres por igual. incorporándose.

En agosto de 2015 tracé las primeras líneas de esta investigación con la consulta exhaustiva de la Versión Pública “Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México” y otras que llevan por título nombres propios de normalistas rurales y profesores y profesoras detenidas, perseguidas o desaparecidas por instituciones de contrainsurgencia durante los años setenta. Una vez que me decanté por confeccionar una historia de los procesos de subjetivación-radicalización (en lugar de un relato de historia social de los normalistas rurales en las organizaciones armadas), planteé diseccionar estos procesos en tres partes para alcanzar un análisis comprensivo de los relatos de vida. La primera parte estaría dedicada al proceso que los llevó a vincularse con la guerrilla. La segunda parte se referiría al proceso de transformaciones subjetivas vivido durante la militancia. La tercera parte abordaría la subjetivación que los trajo al presente de nuestra entrevista y que direccionaba sus respuestas y memoria. Las entrevistas, densas y ricas como resultaron, fueron habilitadas por la ambición del proyecto.

El desarrollo efectivo del trabajo y el deslizamiento del tiempo de mi programa de doctorado, implacables, impusieron un recorte temático que dejó fuera el análisis del proceso de subjetivación durante la militancia, es decir, la gran pregunta acerca de la interrelación entre la organización y los militantes en la conformación de concepciones sobre política (jerarquías de la organización, relaciones entre militantes, participación en las decisiones del grupo) y la vida personal. Sobre esto, solo hice algunas anotaciones en el primer capítulo. Ahí mostré que, una vez militantes, sujetos como Flora y Víctor, continuaron su desempeño como “maestros-educadores”, en tanto que otros –Camilo y Gabino– transitaron hacia la dedicación exclusiva a las acciones político-militares. Aunque fue imposible desarrollarla en esta tesis, gracias a esta investigación planteo una hipótesis para el futuro: las agrupaciones político-militares impusieron reglamentos y tecnologías (Foucault) que pretendían ordenar las subjetividades de las y los militantes, y en el transcurso de la movilización, estas subjetividades fueron efectivamente transformadas. Asimismo, la confrontación con el Estado impuso dinámicas cotidianas que dejaron huellas en los cuerpos y la percepción del mundo de los militantes revolucionarios y los militantes hombres y mujeres incidieron en el

desarrollo y la definición política de las organizaciones, disputaron los órdenes morales impuestos, las estructuras de género-sexualidad hegemónicas, y crearon dinámicas alternas de sociabilidad entre compañeros.

La primera cuestión (que los y las militantes cambian durante la militancia) ha sido analizada en el caso argentino por autores como Calveiro (2003), Pittaluga (2007) y Vezzetti (2009). Este último argumenta que “desde el momento en que los conflictos quedaban reducidos al esquema de la guerra, los procedimientos de la milicia armada terminaban imponiéndose sobre el conjunto de la formación política” (Vezzetti, 2009: 64). Las subjetividades que habilitaron sumarse a un proyecto revolucionario fueron redirigidas para formar militantes, como milicias, de una guerra revolucionaria.

La segunda cuestión, la incidencia de los militantes en las organizaciones, ha sido capital también para las investigaciones del Cono Sur. Pittaluga (2007) argumenta que los procesos de subjetivación difícilmente se subsumieron a la lógica política de las organizaciones, y que si bien las organizaciones pueden definirse como “no democráticas”, los militantes llevaban adelante relaciones y proyectos que cuestionan el militarismo-autoritarismo. A su vez, Vezzetti afirma que en las organizaciones argentinas como el Ejército Revolucionario del Pueblo, se tejieron críticas contra ordenamientos autoritarios (2009: 69-96).

En el caso de los y las entrevistadas de esta investigación, me interesaba especialmente indagar en una contradicción que identifiqué en varios relatos después de múltiples relecturas: algunos narraron que siguieron las directrices de sus organizaciones en la vida cotidiana, pero al mismo tiempo hablaron de los proyectos políticos que implementaron paralelamente. Víctor, por ejemplo, señaló varias veces que cuando entró a las Fuerzas Revolucionarias del Pueblo (FRAP), él estaba atento a las indicaciones que recibía, pero también que por su propia cuenta empezó a crear relaciones políticas en varias localidades rurales para que sirvieran como bases de apoyo. Este entrevistado afirma que él intuía que la organización requeriría apoyo social de ese tipo, incluso si no se lo indicaba así su dirigente. Me parece que en el centro de esta aparente contradicción que yo identifiqué, está un elemento subjetivo que articuló su identidad: Víctor – como Flora o Greta– era maestro rural. En su sensibilidad y estructura política, los vínculos sociales eran fundamentales.

Abreviaturas

ACNR	Acción Cívica Nacional Revolucionaria
AGN	Archivo General de la Nación
AHNRA	Archivo Histórico de la Normal Rural de Aguilera
AHNRS	Archivo Histórico de la Normal Rural de Saucillo
CNED	Central Nacional de Estudiantes Democráticos
COPI	Comité de Orientación Política e Ideológica
DFS	Dirección Federal de Seguridad
DGEN	Dirección General de Educación Normal
FECSM	Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México
FRAP	Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo
JCM	Juventud Comunista de México
LC23S, Liga	Liga Comunista 23 de Septiembre
MAR	Movimiento de Acción Revolucionaria
MRM	Movimiento Revolucionario del Magisterio
PCM	Partido Comunista de México
PDLP	Partido de los Pobres
Sedena	Secretaría de la Defensa Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública

Anexo A

Tabla 1

1970. Población de 6 a 14 años que asiste a primaria, según el grado que cursa

	Edad	Población total de 6 a 14 años	Población que asiste a la primaria	Grado al que asisten a primaria			
				1er grado	%	2o grado	%
Estados Unidos Mexicanos	Total	12,431,880	7,358,017	1,952,228	26.53%	1,576,814	21.43%
	6 años	1,609,631	485,012	446,397	22.87%	38,615	2.45%
	7 años	1,529,414	912,527	587,077	30.07%	286,050	18.14%
	8 años	1,525,995	1,084,843	398,410	20.41%	417,980	26.51%
	9 años	1,370,666	1,062,874	212,538	10.89%	307,304	19.49%
	10 años	1,442,429	1,131,106	144,101	7.38%	230,198	14.60%
	11 años	1,195,000	920,825	66,860	3.42%	122,589	7.77%
	12 años	1,365,149	872,899	53,270	2.73%	96,282	6.11%
	13 años	1,198,775	552,005	27,371	1.40%	49,367	3.13%
	14 años	1,194,821	335,926	16,204	0.83%	28,429	1.80%

	Edad	Población total de 6 a 14 años	Población que asiste a la primaria	Grado al que asisten a primaria			
				3er grado	%	4o grado	%
Estados Unidos Mexicanos	Total	12,431,880	7,358,017	1,317,453	17.91%	1,039,628	14.13%
	6 años	1,609,631	485,012	0	0.00%	0	0.00%
	7 años	1,529,414	912,527	39,400	2.99%	0	0.00%
	8 años	1,525,995	1,084,843	228,503	17.34%	39,950	3.84%
	9 años	1,370,666	1,062,874	321,131	24.38%	186,438	17.93%
	10 años	1,442,429	1,131,106	288,310	21.88%	268,448	25.82%
	11 años	1,195,000	920,825	179,185	13.60%	210,014	20.20%
	12 años	1,365,149	872,899	144,224	10.95%	179,192	17.24%
	13 años	1,198,775	552,005	76,320	5.79%	101,915	9.80%
	14 años	1,194,821	335,926	40,380	3.07%	53,671	5.16%

Tabla 1 (continuación)*1970. Población de 6 a 14 años que asiste a primaria, según el grado que cursa*

	Edad	Población total de 6 a 14 años	Población que asiste a la primaria	Grado al que asisten a primaria			
				5o grado	%	6o grado	%
Estados Unidos Mexicanos	Total	12,431,880	7,358,017	830,277	11.28%	641,617	8.72%
	6 años	1,609,631	485,012	0	0.00%	0	0.00%
	7 años	1,529,414	912,527	0	0.00%	0	0.00%
	8 años	1,525,995	1,084,843	0	0.00%	0	0.00%
	9 años	1,370,666	1,062,874	35,463	4.27%	0	0.00%
	10 años	1,442,429	1,131,106	159,818	19.25%	40,231	6.27%
	11 años	1,195,000	920,825	211,061	25.42%	131,116	20.44%
	12 años	1,365,149	872,899	205,332	24.73%	194,599	30.33%
	13 años	1,198,775	552,005	137,410	16.55%	159,622	24.88%
	14 años	1,194,821	335,926	81,193	9.78%	116,049	18.09%

Tabla de elaboración propia, con datos del IX Censo general de población 1970.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/1970/tabulados/cgp70_nal_educacion.xlsx (17 enero 2020)

** No incluí en esta tabla a la población de 15 años y más que asiste a primaria (703,095)

Tabla 2

1980. Población de 6 a 14 años que asiste a primaria, según el grado que cursa

	Edad	Población total de 6 a 14 años	Población que asiste a la primaria	Último grado de primaria aprobado			
				Primer grado	%	Segundo grado	%
Estados Unidos Mexicanos	Total	17,295,147	10,576,599	696,635	6.59%	2,112,936	19.98%
	6 años	2,192,014	774,423	174,284	25.02%	335,571	15.88%
	7 años	2,047,573	1,510,180	207,849	29.84%	740,562	35.05%
	8 años	2,104,835	1,696,754	122,776	17.62%	529,027	25.04%
	9 años	1,856,374	1,551,695	63,972	9.18%	231,199	10.94%
	10 años	1,991,855	1,638,235	48,710	6.99%	135,894	6.43%
	11 años	1,682,913	1,291,833	27,831	4.00%	60,507	2.86%
	12 años	1,941,033	1,109,039	24,936	3.58%	44,252	2.09%
	13 años	1,723,852	634,248	15,381	2.21%	22,369	1.06%
	14 años	1,754,698	370,192	10,896	1.56%	13,555	0.64%

	Edad	Población total de 6 a 14 años	Población que asiste a la primaria	Último grado de primaria aprobado			
				Tercer grado	%	Cuarto grado	%
Estados Unidos Mexicanos	Total	17,295,147	10,576,599	1,933,284	18.28%	1,717,775	16.24%
	6 años	2,192,014	774,423	0	0.00%	0	0.00%
	7 años	2,047,573	1,510,180	247,462	12.80%	0	0.00%
	8 años	2,104,835	1,696,754	613,383	31.73%	213,636	12.44%
	9 años	1,856,374	1,551,695	462,598	23.93%	483,000	28.12%
	10 años	1,991,855	1,638,235	293,715	15.19%	457,828	26.65%
	11 años	1,682,913	1,291,833	140,183	7.25%	248,248	14.45%
	12 años	1,941,033	1,109,039	100,682	5.21%	177,078	10.31%
	13 años	1,723,852	634,248	48,213	2.49%	89,910	5.23%
	14 años	1,754,698	370,192	27,048	1.40%	48,075	2.80%

Tabla 2 (continuación)*1980. Población de 6 a 14 años que asiste a primaria, según el grado que cursa*

	Edad	Población total de 6 a 14 años	Población que asiste a la primaria	Último grado de primaria aprobado				No especificado
				Quinto grado	%	Sexto grado	%	
Estados Unidos Mexicanos	Total	17,295,147	10,576,599	1,451,924	13.73%	1,283,689	12.14%	3,398,301
	6 años	2,192,014	774,423	0	0.00%	0	0.00%	836,690
	7 años	2,047,573	1,510,180	0	0.00%	0	0.00%	531,588
	8 años	2,104,835	1,696,754	0	0.00%	0	0.00%	413,322
	9 años	1,856,374	1,551,695	161,702	11.14%	0	0.00%	312,122
	10 años	1,991,855	1,638,235	429,834	29.60%	133,590	10.41%	330,275
	11 años	1,682,913	1,291,833	368,495	25.38%	352,778	27.48%	248,270
	12 años	1,941,033	1,109,039	269,888	18.59%	398,443	31.04%	287,941
	13 años	1,723,852	634,248	144,328	9.94%	251,784	19.61%	221,709
	14 años	1,754,698	370,192	77,677	5.35%	147,094	11.46%	216,384

Tabla de elaboración propia, con datos del X Censo general de población y vivienda 1980.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/1980/tabulados/cpyv80_nal_educacion.xlsx (17 enero 2020)

Anexo B

Tabla 1. 1968. Calificaciones finales y medición de lectura de rapidez de alumnos de 3o de primaria*

Escuela primaria de organización completa, ubicada en Paso Nacional, mpio. Nazas, Dgo.

No. Alumno**	Edad	Género	Calificación	No. palabras por minuto***
1	8	M	5	34
2	10	M	8	86
3	9	M	6	30
4	11	M	5	31
5	9	M	6	38
6	10	M	6	34
7	9	M	9	135
8	11	M	6	64
9	11	M	8	95
10	11	M	5	52
11	11	M	8	61
12	11	M	9	73
13	11	M	7	49
14	8	M	6	51
15	10	M	7	31
16	14	M	6	39
17	10	M	8	97
18	9	M	8	53
19	11	M	7	41
20	9	M	8	82
21	8	M	7	36
22	8	F	7	39
23	8	F	6	33
24	9	F	6	45
25	9	F	6	50
26	8	F	7	36
27	11	F	5	30
28	7	F	8	49
29	9	F	6	42
30	8	F	8	37
31	11	F	7	40
32	10	F	8	59
33	11	F	5	32
34	7	F	8	71
35	11	F	7	63
36	8	F	6	31
37	9	F	7	39
38	9	F	7	38
39	7	F	5	32
40	10	F	7	35
41	12	F	7	47

Niños	
Edad	No. Alumnos
7	0
8	3
9	5
10	4
11	8
12	4
14	1
<i>Total</i>	<i>25</i>

Niñas	
Edad	No. Alumnos
7	3
8	5
9	5
10	2
11	4
12	1
<i>Total</i>	<i>20</i>

Edad ideal para cursar 3o de primaria en Durango: 8-9 años

Resumen****	
<i>Alumnos examinados</i>	45
<i>Oscilación</i>	135
<i>Media aritmética</i>	46
<i>% debajo de la media</i>	51%
<i>Total de palabras leídas</i>	2060

Tabla elaborada a partir de las tablas de datos incluidos en: Pacheco Castañeda, Mauro (1968). "Memoria [para obtener título de profesor de educación primaria]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.

* En el original hay dos tablas separadas, una correspondiente a calificaciones (asienta calificación final) y otra correspondiente a medición de lectura de rapidez.

** En el original los alumnos están separados por género, primero niños, luego niñas.

*** Destaco a los diez alumnos con mayor número de palabras por minuto en la medición. Obsérvese que hay dos dentro de la edad ideal y uno de menor edad.

**** Este resumen no está en el original, lo elaboré con las categorías utilizadas en otros informes recepcionales y con los datos aquí incluidos. Oscilación = No. palabras que median entre el alumno que leyó más palabras por minuto y el que leyó menos palabras por minuto. Media aritmética (promedio) = servía para determinar si un niño tenía avance regular o estaba "retrasado".

Tabla 2. 1968. Calificaciones de las pruebas de lecturas de rapidez y oral de alumnos de 6o grado de primaria*
Escuela primaria de organización completa ubicada en Colonia Dublán, mpio. Casas Grandes, Chih.

No. Alumno*	Género***	Edad	Calificación**	
			<i>lectura de rapidez</i>	<i>lectura oral</i>
1	M	Sin datos	9	8
2	M	Sin datos	8	7
3	M	Sin datos	8	9
4	M	Sin datos	7	6
5	M	Sin datos	9	9
6	M	Sin datos	7	8
7	M	Sin datos	10	10
8	M	Sin datos	10	10
9	M	Sin datos	8	8
10	M	Sin datos	9	9
11	M	Sin datos	8	9
12	M	Sin datos	7	8
13	M	Sin datos	10	10
14	M	Sin datos	8	8
15	F	Sin datos	9	8
16	F	Sin datos	9	10
17	F	Sin datos	7	7
18	F	Sin datos	8	9
19	F	Sin datos	6	8
20	F	Sin datos	9	9
21	F	Sin datos	8	8
22	F	Sin datos	8	9
23	F	Sin datos	7	7
24	F	Sin datos	8	9
25	F	Sin datos	10	10
26	F	Sin datos	6	7
27	F	Sin datos	8	8
28	F	Sin datos	9	8
29	F	Sin datos	8	9
30	F	Sin datos	9	8
31	F	Sin datos	7	9
32	F	Sin datos	7	7
33	F	Sin datos	9	8
34	F	Sin datos	8	9
35	F	Sin datos	7	8
36	F	Sin datos	10	10
37	F	Sin datos	9	8

Niños			
Calificación	No. Alumnos		
	<i>rapidez</i>	<i>oral</i>	
6	0	1	
7	3	1	
8	5	5	
9	3	4	
10	3	3	

Niñas			
Calificación	No. Alumnos		
	<i>rapidez</i>	<i>oral</i>	
6	2	0	
7	5	4	
8	7	9	
9	7	7	
10	2	3	

Tabla elaborada con datos de Ortiz Rivas, Magdalena (1968). "Memoria que presenta la profesora Magdalena Ortiz Rivas, elaborada en el grupo de sexto año A de la escuela Benito Juárez de Colonia Dublán, Chih., en el año escolar 1967-1968". AHNRS. Sección Administración académica. Subsección Alumnos, Serie Informes recepcionales. 1968. Caja 67.

* En el original hay dos tablas, una de calificaciones de lectura de rapidez, otra de lectura oral.

** Listado original de alumnos. Suprimo nombres de los estudiantes

*** No hay datos proceso de evaluación y calificación

**** En el original, el listado está organizado por género, primero niños, luego niñas. Conservo esta división

Tabla 3. 1971. Medición de lectura de rapidez de alumnos de 4o grado de primaria
*Escuela primaria bidocente, multigrado, ubicada en La Campana, mpio Durango, Dgo.**

No. Alumno **	Edad	Género	Errores en lectura	No. palabras x min. ***
1	12	M	8	123
2	11	M	4	107
3	17	M	10	94
4	14	M	5	125
5	12	M	9	100
6	12	M	9	116
7	11	M	3	127
8	12	F	7	142
9	11	F	11	121
10	10	F	6	112
11	17	F	7	98
12	10	F	11	142
13	13	F	5	137
14	11	F	8	139

Niños		
Edad		No. Alumnos
11	✓	2
12	✓	3
14	✓	1
17	✓	1
<i>Total</i>		7

Niñas		
Edad		No. Alumnos
10	✓	2
11	✓	2
12	✓	1
13	✓	1
17	✓	1
<i>Total</i>		7

Resumen****	
<i>Media (palabras por minuto)</i>	120
<i>Errores</i>	103
<i>Oscilación</i>	48
<i>Meta por alcanzar</i>	135

Edad ideal para cursar 4o grado de primaria en Durango: 10-11 años

Tabla elaborada a partir de las tablas de datos incluidos en: Sáenz Michel, Alfonso (1971). "Informe de servicio social de la práctica profesional [para obtener el título de profesor de primaria]". AHENRA, Colección Informes recepcionales.

* Escuela bidocente y multigrado. Una profesora atendía 1o y 2o grado; el autor atendía 3o, 4o y 5o grado. No había 6o grado

** En el original los alumnos están separados por género, primero niños, luego niñas.

*** Destaco a los alumnos que tuvieron una lectura de rapidez arriba del promedio. Obsérvese que cuatro de ocho están en la edad ideal.

**** Resumen en el original. Oscilación = No. palabras que median entre el alumno que leyó más palabras por minuto y el que leyó menos palabras por minuto. Media aritmética (promedio) = servía para determinar si un niño tenía avance regular o estaba "retrasado".

Tabla 4. 1971. Edad de alumnos de 5o grado de primaria*

Escuela primaria de organización completa, ubicada en Paso Nacional, mpio. Nazas, Dgo.

No. Alumno**	Edad	Género		
1	9	M		
2	10	M		
3	10	M		
4	10	M		
5	10	M		
6	10	M		
7	11	M		
8	11	M		
9	11	M		
10	11	M		
11	11	M		
12	11	M		
13	11	M		
14	11	M		
15	12	M		
16	12	M		
17	12	M		
18	12	M		
19	12	M		
20	12	M		
21	13	M		
22	13	M		
23	14	M		
24	9	F		
25	9	F		
26	9	F		
27	9	F		
28	9	F		
29	10	F		
30	10	F		
31	10	F		
32	11	F		
33	11	F		
34	11	F		
35	12	F		
36	12	F		
37	12	F		
38	13	F		
39	13	F		

Niños		
Edad	No. Alumnos	
9	1	
10	5	
11	8	
12	6	
13	2	
14	1	
<i>Total</i>	23	

Niñas		
Edad	No. Alumnos	
9	5	
10	3	
11	3	
12	3	
13	2	
14	0	
<i>Total</i>	16	

Edad ideal para cursar 5o grado de primaria en Durango: 11-12 años

Tabla elaborada a partir de las tablas de datos incluidos en: Cruz Reyna, Víctor (1971). "Informe del servicio social realizado en la escuela primaria urbana federal 'Cuauhtémoc' ubicada en Paso Nacional Municipio de Nazas, Durango (1966) [Para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.

* El informe corresponde a actividades del año escolar 1965-1966, pero fue presentado en 1971. No hay datos de calificaciones ni medición de lectura de rapidez

** En el original los alumnos están separados por género, primero niños, luego niñas.

Tabla 5. 1973. Calificaciones finales y de calidad de escritura de alumnos de 2o grado de primaria*

Escuela primaria de organización completa ubicada en El Progreso, mpio. Canatlán, Dgo.

No. Alumno**	Edad	Género	Calificación final***	Calidad de la escritura
1	7	M	A	9
2	9	M	NP****	8
3	7	M	C	7
4	9	M	C	8
5	9	M	A	9
6	7	M	B	10
7	10	M	A	6
8	7	M	C	8
9	8	M	D	6
10	9	M	NP	8
11	10	M	NP	5
12	7	M	A	7
13	7	M	C	5
14	7	M	F	5
15	10	M	NP	9
16	8	M	C	8
17	9	M	D	8
18	9	M	C	6
19	7	M	A	8
20	10	M	E	5
21	8	M	C	8
22	8	M	C	9
23	8	M	D	7
24	8	M	C	9
25	9	F	NP	8
26	7	F	B	9
27	8	F	C	9
28	8	F	C	10
29	6	F	B	9
30	7	F	B	6
31	9	F	D	9
32	8	F	A	8
33	7	F	C	6
34	7	F	D	8
35	7	F	D	8
36	9	F	A	10
37	7	F	F	8
38	8	F	C	10
39	6	F	C	9
40	7	F	C	8
41	8	F	C	7
42	10	F	NP	7
43	7	F	A	8
44	8	F	D	8
45	7	F	C	8
46	8	F	E	6
47	9	F	A	9
48	7	F	C	9

Niños	
Edad	No. Alumnos
7	8
8	6
9	6
10	4
Total	24

Niñas	
Edad	No. Alumnos
7	10
8	7
9	4
10	1
Total	22

Edad ideal para cursar 2o grado de primaria en Durango: 7-8 años
Aclarar, no sé cómo hacerlo bien: podían ingresar a los 7 u 8 años y concluir a los 8 o 9, dependiendo de su fecha de nacimiento;

Tabla elaborada a partir de las tablas de calificaciones incluidas en: Muñoz Ibarra, José Ángel (1973). "Informe del servicio social y docente [para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHENRA, Colección Informes recepcionales.

* En el original hay dos tablas por cada tipo de calificación: "calificaciones finales" y "calidad de escritura".

** En el original los tipos de calificaciones están organizadas según género: hay una tabla de niños y otra de niñas.

*** Las calificaciones finales están asentadas con letra. Este es el único informe recepcional en donde las calificaciones son asignadas de esta forma

**** NP = No presentó

Tabla 6. 1973. Medición de lectura de rapidez de alumnos de 5o grado de primaria
Escuela primaria de organización completa ubicada en El Progreso, mpio. Canatlán, Dgo.

No. Alumno*	Edad	Género	No. palabras x minuto**	Errores
1	11	M	158	6
2	11	M	80	7
3	12	M	102	5
4	12	M	70	5
5	11	M	102	3
6	13	M	83	?
7	12	M	166	5
8	11	M	82	?
9	11	M	85	?
10	12	M	115	2
11	12	M	115	?
12	11	M	125	3
13	11	M	122	?
14	11	M	105	5
15	12	M	105	3
16	13	M	90	5
17	12	M	76	3
18	11	M	100	3
19	13	M	85	2
20	11	F	107	2
21	11	F	130	3
22	12	F	150	2
23	12	F	130	2
24	12	F	75	?
25	12	F	100	?
26	13	F	103	2
27	12	F	100	3
28	11	F	142	3
29	12	F	147	3
30	13	F	107	5
31	13	F	103	4
32	12	F	190	7
33	14	F	73	3
34	13	F	78	4
35	13	F	81	2
36	13	F	82	5

Niños	
Edad	No. Alumnos
11	9
12	7
13	3
14	0
Total	19

Niñas	
Edad	No. Alumnos
11	3
12	7
13	6
14	1
Total	17

Edad ideal para cursar 5o grado de primaria en Durango: 11-12 años

Resumen***	
<i>Alumnos examinados</i>	36
<i>Oscilación</i>	120
<i>Media aritmética</i>	110
<i>% debajo de la media</i>	60
<i>Total de palabras leídas</i>	3764

Tabla elaborada a partir de datos incluidos en: Licerio Facio, Lázaro (1973). "Informe del servicio social y docente [para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHENRA, Colección Informes recepcionales.

* En el original los alumnos están separados por género, primero niños, luego niñas.

** Destaco a los alumnos que tuvieron una lectura de rapidez arriba del promedio. Obsérvese que todos están dentro de la edad ideal

*** Resumen en el original. Oscilación = No. palabras que median entre el alumno que leyó más palabras por minuto y el que leyó menos palabras por minuto. Media aritmética (promedio) = servía para determinar si un niño tenía avance regular o estaba "retrasado".

Anexo C

Representaciones fotográficas de actividades escolares

Incluidas en memorias o informes de prácticas y servicio docente presentadas en exámenes de grado en las normales rurales de Aguilera y Saucillo

Actividades de lectura y escritura



Imagen 01. “Niños en competencia de lectura”.¹
Escuela de organización completa en San José de Ramos, El Oro, Dgo.²



Imagen 02. “Practicando la escritura”. Escuela de organización completa en San José de Ramos, El Oro, Dgo.³

¹ Pies de foto originales.

² Alcántar Pereyra, Ma. Isabel (1967). “Memoria para obtener el título de profesora de educación primaria”. Archivo Histórico Normal Rural Ricardo Flores Magón (AHNRRFM), Fondo ENRRFM, Sección Administración académica, Subsección Alumnos, Serie Informes recepcionales, Años 1966-1967, Caja 65.

³ *Ibíd.*



Imagen 03. "Alumnas bibliotecarias en su labor". Escuela de organización completa, Ejido La Loma, mpio. Lerdo, Dgo.⁴



Imagen 04. "Lectura en silencio de los grupos [de 3º y 4º grados]". Escuela de bidocente, multigrado, La Campana, mpio. Pueblo Nuevo, Dgo.⁵

⁴ González González, José Ángel (1970). "Informe de servicio social docente [para obtener el título de profesor de educación primaria]". Archivo Histórico de la Normal Rural J. Guadalupe Aguilera (AHNRA), Colección Informes recepcionales.

⁵ Sáenz Michel, Alfonso (1971). "Informe de servicio social de la práctica docente [para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.



Imagen 05. “El grupo a mi cargo trabajando en el salón de clases”.

Primaria urbana de organización completa, Nuevo Ideal, mpio. Canatlán, Dgo.⁶



Imagen 06. “Clase con grupo”. Escuela de organización completa, Villa Juárez, Dgo.⁷

⁶ Zapata Mota, José Luis (1976). "Informe de servicio social docente [para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.

⁷ Salazar Armendáriz, Abel (1974). "Informe del servicio social y docente [para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.



Imagen 07. "Práctica de la lectura de calidad". Escuela albergue bidocente (1o y 2o grado), Cusárare, mpio. Guachochi, Chih.⁸



Imagen 08. "Práctica y ejercicios de escritura. Un alumno lo hacía en el pizarrón, y los demás en el cuaderno". Escuela albergue bidocente (1o y 2o grado), Cusárare, mpio. Guachochi, Chih.⁹

⁸ Díaz Casas, Salvador (1972). "Informe del servicio social docente [para obtener el grado de profesor de educación primaria, egresado de ENR Salices, generación 1960-1966]". AHNRRFM, Fondo ENRRFM. Sección Administración académica, Subsección Alumnos, Serie Informe recepcional, 1972, Caja 71.

⁹ Díaz Casas, Salvador (1972). "Informe del servicio social docente [para obtener el grado de profesor de educación primaria, egresado de ENR Salices, generación 1960-1966]". AHNRRFM, Fondo ENRRFM, Sección Administración académica, Subsección Alumnos, Serie Informe recepcional, 1972, Caja 71.

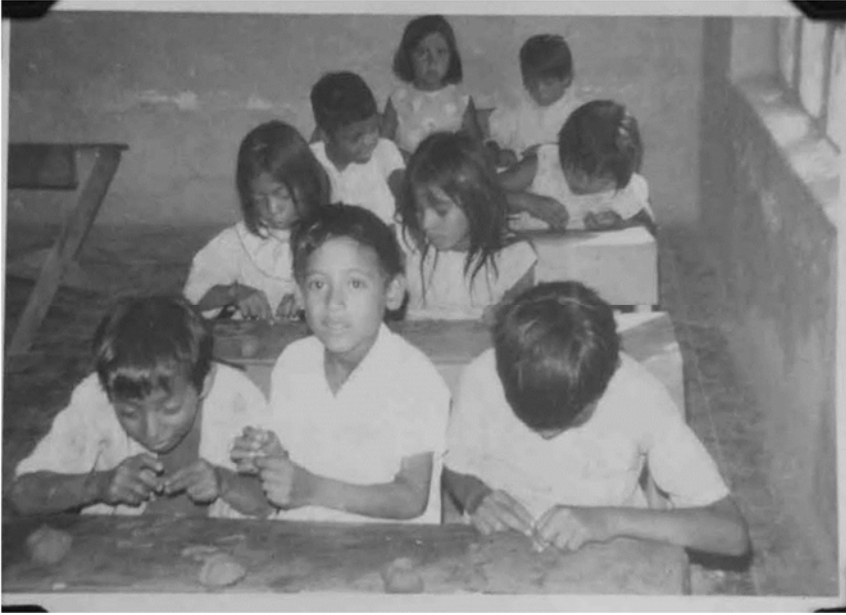


Imagen 09. “Base de aprendizaje de las letras modelándolas en plastilina. Material y recursos utilizados en las actividades docentes”. Escuela unitaria (1o-3er grado), Ejido Montes de Oca, mpio. Mapimí, Dgo.¹⁰

Grupos estudiantiles



Imagen 10. “Organización de la sociedad de alumnos”. Escuela de organización completa en San José de Ramos, El Oro, Dgo.¹¹

¹⁰ Payán Torres, Jorge Carlos (1972). "Informe de actividades docentes [para obtener el título de profesor de educación primaria, egresado de ENR Hecelchakán, generación 1964-1970]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.

¹¹ Alcántar Pereyra, Ma. Isabel (1967). “Memoria para obtener el título de profesora de educación primaria”. AHNRRFM, Fondo ENRRFM, Sección Administración académica, Subsección Alumnos, Serie Informes recepcionales, Años 1966-1967, Caja 65.

Presentaciones públicas de los alumnos en grupo



Imagen 11. “Alumnos presentando un bailable”. Escuela de organización completa en San José de Ramos, El Oro, Dgo.¹²



Imagen 12. “Dramatización”. Escuela de organización completa en San José de Ramos, El Oro, Dgo.¹³

¹² Alcántar Pereyra, Ma. Isabel (1967). “Memoria para obtener el título de profesora de educación primaria”. AHNRRFM, Fondo ENRRFM, Sección Administración académica, Subsección Alumnos, Serie Informes recepcionales, Años 1966-1967, Caja 65.

¹³ Alcántar Pereyra, Ma. Isabel (1967). “Memoria para obtener el título de profesora de educación primaria”. AHNRRFM, Fondo ENRRFM, Sección Administración académica, Subsección Alumnos, Serie Informes recepcionales, Años 1966-1967, Caja 65.



Imagen 13. “Bailable norteco ‘El Circo’ efectuado por los alumnos del 6º año”. Escuela de organización completa en Ejido La Soledad, mpio. Canatlán, Dgo.¹⁴



Imagen 14. “Momentos en que mi grupo [5º grado] deleita a la comunidad con la tabla gimnástica que practicamos en el período de prácticas (desfile del 24 de febrero)”. Escuela de organización completa, El Progreso, mpio. Canatlán, Dgo.¹⁵

¹⁴ Rojas Villegas, Antonio (1973). "Informe de servicio social docente [para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.

¹⁵ Licerio Facio, Lázaro (1973). "Informe del servicio social y docente [para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.



Imagen 15. “Foto de bailable por alumnos de la escuela”. Escuela de organización completa, Ejido Arturo Martínez Adame, mpio. Gómez Palacio, Dgo.¹⁶



Imagen 16. “Preparación del festival del 10 de mayo”. Escuela de organización completa, Ejido Arturo Martínez Adame, mpio. Gómez Palacio, Dgo.¹⁷

¹⁶ Castillo Jacobo, Merenciana (1972). "informe de actividades docentes [para obtener el título de profesora de educación primaria, egresada de ENR Saucillo, generación 1958-1964]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.

¹⁷ Valenzuela Alvarado, Rosalío (1974). "Informe del servicio social y docente [para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.



Imagen 17. "Grupo de poesía coral participando en un concurso interescolar". Escuela de organización completa, Ejido San Felipe, mpio. Gómez Palacio, Dgo.¹⁸

Presentaciones públicas individuales / competencias entre alumnos



Imagen 18. "Participación de un alumno de 4º año en el Aniversario del Natalicio de don Benito Juárez. 21 de marzo. Congregación Hidalgo". Escuela de organización completa en la colonia Compresora de Torreón, Coah.¹⁹

¹⁸ Vera Vargas, Rafael (1976). "Album de práctica docente y desarrollo de la comunidad [para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.

¹⁹ Cortinas Ledesma, Macario (1972). "Informe de las actividades docentes [para obtener título de profesor de educación primaria, egresó de ENR San Marcos, generación 1951-1957]". AHNRA. Colección Informes recepcionales.



Imagen 19. "Concurso de declamación". Escuela de organización completa, Villa Juárez, Dgo.²⁰



Imagen 20. "Alumnos de 1er grado participando en un concurso de canto interescolar". Escuela de organización completa, Ejido San Felipe, mpio. Gómez Palacio, Dgo.²¹

²⁰ Salazar Armendáriz, Abel (1974). "Informe del servicio social y docente [para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.

²¹ Vera Vargas, Rafael (1976). "Album de práctica docente y desarrollo de la comunidad [para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.



Imagen 21. "Triunfador del concurso de canto haciendo su participación en el concurso interzona". Escuela de organización completa, Ejido San Felipe, mpio. Gómez Palacio, Dgo.²²



Imagen 22. "Alumna triunfadora del certamen de declamación actuando en la ceremonia de clausura". Escuela de organización completa, Ejido San Felipe, mpio. Gómez Palacio, Dgo.²³

²² Vera Vargas, Rafael (1976). "Album de práctica docente y desarrollo de la comunidad [para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.

²³ Vera Vargas, Rafael (1976). "Album de práctica docente y desarrollo de la comunidad [para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.



Imagen 23. “Festival de clausura [del año escolar]”. Escuela unitaria (1o-3er grado), Ejido Montes de Oca, mpio. Mapimí, Dgo.²⁴



Imagen 24. “Niño que obtuvo segundo lugar en la competencia del trompo”. Escuela de organización completa en San José de Ramos, El Oro, Dgo.²⁵

²⁴ Payán Torres, Jorge Carlos (1972). "Informe de actividades docentes [para obtener el título de profesor de educación primaria, egresado de ENR Hecelchakán, generación 1964-1970]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.

²⁵ Alcántar Pereyra, Ma. Isabel (1967). “Memoria para obtener el título de profesora de educación primaria”. AHNRRFM, Fondo ENRRFM, Sección Administración académica, Subsección Alumnos, Serie Informes recepcionales, Años 1966-1967, Caja 65.



Imagen 25.
“Alumnos realizando competencias en matemáticas”. Escuela primaria de organización completa, Villa Juárez, Dgo.²⁶



Imagen 26. “Gráficas [de aprovechamiento escolar] que mensualmente elaboro en mi grupo”. Escuela de organización completa, Nuevo Centro de Población Lázaro Cárdenas, mpio. Nazas, Dgo.²⁷

²⁶ Meraz Becerra, Rubén (1974). "Informe del servicio social y docente [para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.

²⁷ Maceda Bautista, Gregorio (1972). "Informe de las actividades docentes [para obtener el título de profesor de educación primaria, egresado de Centro Regional de Enseñanza Normal de Iguala, Gro., generación 1965-1968]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.

Actividades deportivas



Imagen 27. “Práctica de básquetbol”. Primaria de organización completa, Arnulfo R. Gómez, mpio. Canatlán, Dgo.²⁸



Imagen 28. “Práctica de salto de altura”. Escuela de bidocente, multigrado, La Campana, mpio. Pueblo Nuevo, Dgo.²⁹

²⁸ Gámiz Breceda, Efrén (1973). "Informe de servicio social docente [para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.

²⁹ Sáenz Michel, Alfonso (1971). "Informe de servicio social de la práctica docente [para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.



Imagen 29. “Uno de los encuentros de dicho evento [Campeonato de voleibol a nivel zona escolar]”. Escuela urbana de organización completa, Nuevo Ideal, mpio. Canatlán, Dgo.³⁰



Imagen 30. “Desfile de equipos participantes [en torneo de voleibol]”. Escuela urbana de organización completa, Nuevo Ideal, mpio. Canatlán, Dgo.³¹

³⁰ Terrazas A. J. Benito (1973). "Informe de servicio social docente [para obtener el título de profesor de educación primaria]. AHNRA, Colección Informes recepcionales.

³¹ Terrazas A. J. Benito (1973). "Informe de servicio social docente [para obtener el título de profesor de educación primaria]. AHNRA, Colección Informes recepcionales.



Imagen 31. “Equipo de básquetbol de la escuela”. Escuela de organización completa en Ejido La Soledad, mpio. Canatlán, Dgo.³²



Imagen 32. “Jóvenes jugando básquetbol”. Escuela de organización completa en Ejido La Soledad, mpio. Canatlán, Dgo.³³

³² Rojas Villegas, Antonio (1973). "Informe de servicio social docente [para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.

³³ Rojas Villegas, Antonio (1973). "Informe de servicio social docente [para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.



Imagen 33. “Equipo varonil de volibol de quinto año en prácticas a la hora de recreo”. Escuela de organización completa, El Progreso, mpio. Canatlán, Dgo.³⁴



Imagen 34. “Equipo femenino de volibol de quinto año en plena práctica”. Escuela de organización completa, El Progreso, mpio. Canatlán, Dgo.³⁵

³⁴ Licerio Facio, Lázaro (1973). "Informe del servicio social y docente [para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.

³⁵ Licerio Facio, Lázaro (1973). "Informe del servicio social y docente [para obtener el título de profesor de educación primaria]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.



Imagen 35. “Equipo de volibol”. Escuela de organización completa, Ejido Arturo Martínez Adame, mpio. Gómez Palacio, Dgo.³⁶



Imagen 36. “Organismos de alumnos”. Escuela unitaria (1o-3er grado), Ejido Montes de Oca, mpio. Mapimí, Dgo.³⁷

³⁶ Castillo Jacobo, Merenciana (1972). "informe de actividades docentes [para obtener el título de profesora de educación primaria, egresada de ENR Saucillo, generación 1958-1964]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.

³⁷ Payán Torres, Jorge Carlos (1972). "Informe de actividades docentes [para obtener el título de profesor de educación primaria, egresado de ENR Hecelchakán, generación 1964-1970]". AHNRA, Colección Informes recepcionales.

Anexo D

Trayectorias de escolarización consignadas en declaraciones de personas detenidas por presunta participación en organizaciones político-militares y que, de acuerdo a la declaración, estudiaron en una normal o trabajaron como profesor de primaria³⁸

- | | | |
|------------------------------------|--------------------|--|
| R. C. C. ³⁹
(hombre) | FANR ⁴⁰ | Estudió primaria y secundaria en San José del Cabo, después estudió en una normal urbana en La Paz, Baja California. |
| M. D. L. ⁴¹
(hombre) | FANR | Estudió primaria en municipio de Cerro Agudo, después la secundaria en mpio. Mocorito, ambos en Sinaloa. Ingresó después al Instituto Tecnológico de Sonora, en Ciudad Obregón. En 1967 cursó la carrera de maestro de primaria a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. |
| R. A. G. ⁴²
(hombre) | FANR | Estudió primaria y secundaria en Empalme, Sonora. Migró a Guadalajara, Jalisco, para cursar estudios en Escuela Normal del Estado de Jalisco. |
| E. T. M. ⁴³
(hombre) | FANR | Originario de un pueblo del municipio de Altamira, Tamaulipas. Estudió hasta 5o de primaria en Tampico, Tamps. Dejó sus estudios por necesidad económica y empezó a trabajar en las salinas a los 11 años de edad. A los 16, la Iglesia Presbiteriana Asociada Reformada |

³⁸ Incluyo únicamente las trayectorias escolares de personas detenidas, presentadas a declarar y cuyas declaraciones mencionan a su educación primaria hasta llegar a los estudios para profesor de primaria.

³⁹ “Reporte de agente de DFS sobre la declaración del profesor R. C. C. [presunta militancia en Fuerzas Armadas de la Nueva Revolución, FANR]”. Ciudad de México, 28 abril 1971. AGN, DFS, VP-MAR, 2008, C. 80, L. 5., f. 32.

⁴⁰ Fuerzas Armadas de la Nueva Revolución. Grupo descubierto a partir de asalto a sucursal bancaria en Empalme, Sonora, en marzo de 1971. Tenía miembros en diferentes estados del norte del país: Sonora, Sinaloa y Tamaulipas, varios de ellos eran profesores. Estos profesores tienen la característica de haber estudiado una carrera alterna al magisterio o haber obtenido un título de normal superior que los acreditaba para ser profesores de secundaria. Véase la Versión Pública “Fuerzas Armadas de la Nueva Revolución”. AGN, DFS, VP-FANR, 2016, C. 296.

⁴¹ “Acta de comparecencia de M. D. L. [presunta militancia en FANR]”. Guaymas, Son., 26 abril 1971. AGN, DFS, VP-MAR, 2008, C. 80, L. 5, f. 6.

⁴² “Acta de la declaración de R.A.G.” Guaymas, 28 abril 1971. AGN, DFS, VP-MAR, 2008, C. 80, L. 5, f. 58.

⁴³ “Acta de declaración de E.T.M.” Ciudad de México, 1 mayo 1971. AGN, DFS, VP-MAR, 2008, C. 80, L. 5, f. 133.

lo becó para concluir la primaria en un internado en Ciudad Valles, San Luis Potosí. Después estudió 1o de secundaria en Puebla, Pue., y los dos últimos en Querétaro, también becado. Al finalizar estudió un semestre en el seminario presbiterano y no continuó. Regresó a Tamaulipas y entró a la normal nocturna de Matamoros.

- | | | |
|--|------------------|--|
| Lucas ⁴⁴ | Grupo N,
FRAP | Primaria en Mexicali, Baja California; después entró a un curso de capacitación de "ajuste de banda y máquinas y herramientas" en la misma ciudad durante un año. Después se trasladó a Guadalajara donde estudió dos años en una escuela técnica, fue expulsado. Se inscribió a la normal rural de Roque, Guanajuato, nivel secundario. En 1969 fue trasladado a la secundaria de Huichapan, Hidalgo. |
| E. M. V. o
H. M. G. ⁴⁵

(hombre) | LC23S | Su padre era maestro de primaria. Estudió primaria y secundaria en Guamúchil, Sin., lugar donde vivían sus padres. Luego ingresó a la Normal Rural de Roque, Gto., y concluyó sus estudios para profesor en el plantel de Atequiza en 1970. |
| Néstor ⁴⁶ | MAR | Nació en Chavinda, Mich. Padre y algunos hermanos “trabajan en el campo”. No hay datos sobre su educación primaria. Ingresó a la secundaria en la normal rural de La Huerta, Mich. |
| Catalino ⁴⁷ | MAR | Padre maestro de primaria en una “ranchería” del municipio de San Bartolo Soyaltepec, Oax. Educación primaria: los primeros cuatro grados en una población del municipio de Etlá, los dos últimos en una escuela del municipio de Nochixtlán. En el mismo estado, ingresó a la secundaria en la normal rural de Reyes Mantecón, Oax. |

⁴⁴ “Acta de declaración de [Lucas, presunto militante de las FRAP] ante subdirector de la DFS”, 1 junio 1971. VP de particular, puesta a consulta por la solicitud de Infomex 495000022517, 2017, C. 304, f. 13.

⁴⁵ “Reporte de agentes de la DFS en Guadalajara sobre detención de E.M.V. [por presunta militancia en la Liga]”. Guadalajara, 22 febrero 1974. AGN, DFS, VP-LC23S, 2010, C. 161, L. 1, f. 428. “Sonora [reporte agente de DFS]”. Ciudad de México, 8 marzo 1974. AGN, DFS, VP-LC23S, 2010, C. 161, L. 2, f. 3.

⁴⁶ “Reporte de agente sobre la declaración que [Néstor] rindió ante Salvador del Toro Rosales”. Ciudad de México, 11 septiembre 1971. AGN, VP-MAR, 2008, C. 80, L. 5, f. 419.

⁴⁷ “Informe de declaración de [Catalino], Miembro del Movimiento de Acción Revolucionaria quien recibiera instrucción de guerra de guerrillas en Pyon Yang, Corea del Norte”, Ciudad de México, 14 febrero 1972. AGN, VP-MAR, 2008, C. 81, L. 8, f. 119.

Olga S. E. ⁴⁸	MAR	Padre dedicado al campo. Originaria de un ejido del municipio de Apatzingán, Mich. Estudió la primaria en una escuela de la cabecera de ese mismo municipio. Se inscribió a la secundaria en la normal rural de Tiripetío, Mich.
Minos ⁴⁹	MAR	Originario de Santa Bárbara, Chihuahua. Padre minero. Estudió primaria y secundaria en su lugar de origen. En 1968 se trasladó a la ciudad de Parral para cursar estudios de normal (concluyó el primer año). Se trasladó en 1969 a la capital de Chihuahua para continuar estudios de normal.
X. S. N. (mujer) ⁵⁰	MAR	Originaria de Oaxaca, Oax., donde estudió primaria y secundaria; en 1957 migró a la capital de la República para estudiar en la Escuela Nacional de Maestros. (Tenía 32 años en el momento de su detención en 1973).
Gonzalo C. C. ⁵¹	MAR	Padre profesor de primaria y secretario general del comité municipal del PRI. Estudió la primaria en donde vivía su familia y después migró para estudiar la secundaria en otra población. Se trasladó después a la normal rural de La Huerta, Michoacán, para cursar estudios de profesor de primaria.
Nicanor ⁵²	MAR	Originario de Ensenada, Baja California, donde estudió la primaria. Se trasladó a normal rural de San Marcos, Zacatecas.
Georgina ⁵³	MAR	Padre profesor de primaria, "especializado en historia". Tiene seis hermanos, "todos menores que la deponente, los cuales estudian y

⁴⁸ "Acta de la declaración de [Olga S. E.]. Ciudad de México, 20 junio 1974. Versión pública elaborada por AGN a través del número de solicitud No. 495000025217, Caja 304, f. 27.

⁴⁹ Acta de la declaración de [Minos]. Ciudad de México, 27 junio 1973. AGN, VP-MAR, L. 9, f. 240.

⁵⁰ "Declaración de X. S. N. (mujer) ante Dirección General de Policía y Tránsito del Distrito Federal (DFPT)". Ciudad de México, 23 octubre 1973. DFS, VP-MAR, 2008, C. 82, L. 10, f. 156.

⁵¹ "Acta de la declaración de [Gonzalo C. C.], presentado en oficinas de la DFS". Ciudad de México, 3 marzo 1971. AGN, DFS, VP-MAR, 2008, C. 80, L. 3, f. 246.

⁵² "Acta de la declaración de [Nicanor] ante subdirector de la DFS, Miguel Nazar Haro". Ciudad de México, 17 febrero 1971. AGN, DFS, VP-MAR, 2008, C. 80, L. 3, f. 183.

⁵³ "Declaración de [Georgina] ante DFPT, División de Investigaciones para la prevención de la delincuencia". Ciudad de México, 22 octubre 1973. AGN, DFS, VP-MAR, 2008, C. 81, L. 9, f. 400.

ajenos totalmente a las [razones] dadas que han motivado su presentación en esta corporación". "Que cursó la instrucción secundaria en la escuela Normal Rural de Saucillo, en el Estado de Chihuahua e hizo estudios en esta misma población durante dos años y medio de la carrera de Profesor de Instrucción Primaria".

- Greta⁵⁴ MAR Padre profesor de primaria. Estudió primaria en las poblaciones donde vivía su familia (migración por trabajo del padre). Cursó secundaria y estudios para profesor en normal rural de Saucillo, Chihuahua. "Que desde niña y tal vez contando con once años de edad se inició en actividades políticas pues recibía influencia de su padre que participó en el Comité Regional de la Unión General de Obreros y Campesinos de México UGOCM, en el Estado de Chihuahua y miembro del Partido Popular Socialista, quien murió el 23 de septiembre de 1965 en la Ciudad de Madera, Chih., cuando asaltó con otros el cuartel de la partida militar [...] Que en esa fecha [ilegible] ya contaba con quince años de edad y siguió la trayectoria de las ideas de su padre, participando en actividades de tipo estudiantil, llegando a ser secretaria general de la [escuela normal rural]".
- Leandro⁵⁵ MAR Originario de un ejido en el municipio de Suchiate, Chis. Creció en Tapachula, donde su padre era músico. Cursó sus estudios de primaria en Ciudad Hidalgo; luego entró a normal rural de Mactumatzá, en el mismo estado.
- Jorge⁵⁶ MAR Originario de Sitala, Chis. Cursó su educación primaria en tres lugares: Sitala, Yajalón y San Cristóbal de las Casas. Después ingresó a normal rural de Reyes Mantecón, Oaxaca.

⁵⁴ "Declaración de [Greta] ante DFPT, División de Investigaciones para la prevención de la delincuencia". Ciudad de México, 22 octubre 1973. AGN, DFS, VP-MAR, 2008, C. 81, L. 9, f. 421.

⁵⁵ López de la Torre (2001: 174-206).

⁵⁶ "Declaración de [Jorge] ante DFPT, División de Investigaciones para la prevención de la delincuencia". Ciudad de México, 23 octubre 1973. AGN, DFS, VP-MAR, 2008, C. 82, L. 10, f. 168.

Francisco ⁵⁷	MAR	Originario de municipio de San Antonio Huitepec, Oax. Cursó la primaria en el municipio de Yosundúa y después entró a normal rural de Reyes Mantecón. En 1969 pasó a los estudios profesionales en la normal rural de Tenería, Estado de México, donde estuvo un semestre. Terminó su formación docente en la normal rural de Tiripetío, Mich.
J. N. H. ⁵⁸ (hombre)	MAR	Originario del municipio de Teretan, Mich. Estudió la primaria en Lombardía, mismo estado. Ingresó a secundaria en la normal rural de La Huerta, Mich.; en 1969 fue trasladado a la secundaria de Huichapan, Hgo., ahí concluyó. Cursó la formación para profesor en la escuela normal rural de Tiripetío.
Aldo A. L. ⁵⁹	MAR, LC23S	Originario de municipio de Itunduji, Oaxaca. Estudió los primeros cuatro años de primaria en Zaragoza y los últimos dos en Chalcatongo, municipios del mismo estado. Después ingresó a la secundaria en la normal rural de Reyes Mantecón, donde también cursó estudios de profesor de primaria. En 1969 fue trasladado a la normal rural de Mactumatzá, Chiapas para concluir sus estudios. No concluyó.
Vinicio A. L. ⁶⁰	MAR, LC23S	Originario del municipio de Zaragoza, Oaxaca, donde estudió hasta el 5o grado de primaria; estudió el último grado de primaria y la secundaria en la ciudad de Oaxaca. Entró a la Normal Rural de Mactumatzá, Chiapas. (Hermano mejor de Aldo A. L.)

⁵⁷ "Declaración de [Francisco] ante DFS". Ciudad de México, 19 julio 1974. AGN, DFS, VP-MAR, 2008, C. 82, L. 11, f. 106.

⁵⁸ Declaración de J. N. H. ante DFS". Ciudad de México, 27 noviembre 1974. AGN, DFS, VP-MAR, 2008, C. 82, L. 12, f. 50.

⁵⁹ "Reporte de declaración de [Aldo A. L.] ante agentes de DFS", Ciudad de México, 23 octubre 1974. AGN, DFS, VP-LC23S, 2010, C. 161, L. 3, f. 263.

⁶⁰ Reporte de detención de varias personas con presuntos nexos con la LC23S y reporte de interrogatorio a [Vinicio A. L.]. Ciudad de México, 29 mayo 1975. AGN, DFS, VP-LC23S, 2010, C. 162, L. 5, f. 366.

Bibliografía

- Acevedo Rodrigo, Ariadna. (2005). "La apropiación de las políticas educativas en la sierra Norte de Puebla, México, 1876-1911". *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 91-113. 1 (mayo).
- Acosta Zavala, Agustín. (2015). *Así lo recuerdo*. México: Senado de la República.
- Adler, Nanci y Selma Leydesdorff (eds.). (2013). *Tapestry of Memory. Evidence and Testimony in Life-Story Narratives*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Aguayo, Sergio. (2001). *La charola: una historia de los servicios de inteligencia en México*. México: Raya en el Agua / Grijalbo.
- Aguilar Camín, Héctor y Lorenzo Meyer. (2000 [1989]). *A la sombra de la Revolución Mexicana*. México: Cal y arena.
- Aguilar Terrés, María de la Luz (comp.). (2014). *Guerrilleras. Antología de testimonios y textos sobre la participación de las mujeres en los movimientos armados socialistas en México. Segunda mitad del siglo XX*. México: edición de la autora.
- Andújar, Andrea. (2009). "El amor en tiempos de revolución: los vínculos de pareja de la militancia de los 70. Batallas, telenovelas y rock and roll". En Andrea Andújar, Débora D'Antonio, Fernanda Gil Lozano, Karin Grammático y María Luisa Rosa (comps), *De minifaldas, militancias y revoluciones. Exploraciones sobre los 70 en la Argentina*, 149-171. Buenos Aires: Ediciones Luxemburg.
- Arfuch, Leonor. (2007 [2002]). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, Leonor. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Villa María, Córdoba: Eduvim.
- Arnaut, Alberto. (1998), *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- Aróstegui, Julio. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arteaga, Belinda. (1994). *La institucionalización del magisterio, 1938-1946*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Arteaga, Belinda y Siddharta Camargo. (2014). "La organización de los archivos históricos de las escuelas Normales de México y el aporte de su contenido a la historia de la educación". *Perfiles Educativos*, 36(145), 157-174.
- Aviña, Alexander. (2013). "An Archive of Counterinsurgency: State Anxieties and Peasant Guerrillas in Cold War Mexico". *Journal of Iberian and Latin American Research*. 19(1), 41-51, doi: 10.1080/13260219.2013.805719.
- Aviña, Alexander. (2014). *Specters of Revolution: Peasant Guerrillas in the Cold War Mexican Countryside*. Oxford: Oxford University Press.
- Bacci, Claudia. (2015). "Numeralia: ¿Cuántas voces guarda un testimonio?" *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, (7), 528-536.
- Bajtín, Mijail. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Balderas Martínez, Orlando. (2018). "Rebelión en la Costa Chica de Oaxaca. La Brigada Revolucionaria Emiliano Zapata (1972-1975)". Tesis de maestría. Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Bellingeri, Marco. (1993). "La imposibilidad del odio: la guerrilla y el movimiento estudiantil en México, 1960-1974". En Ilán Semo (coord.), *La transición interrumpida. México 1968-1988*, 49-74. México: Universidad Iberoamericana / Nueva Imagen.
- Bellingeri, Marco. (2003). *Del agrarismo armado a la guerra de los pobres. Ensayos de guerrilla rural en el México contemporáneo, 1940-1974*. México: Secretaría de Cultura de la Ciudad de México / Juan Pablos.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blacker, O'Neill (2009), "Cold War in the Countryside: Conflict in Guerrero, Mexico". *The Americas*, 66(2), 181-210. <<http://www.jstor.org/stable/25602399>>
- Blacker-Hanson, O'Neill. (2004). "La Lucha Sigue! Teacher Activism and the Continuum of Social Unrest in Guerrero, Mexico". <http://www.ibrarian.net/navon/paper/Prepared_for_delivery_at_the_2004_Meeting_of_the_.pdf?paperid=16803025>
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

- Bourdieu, Pierre. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Butler, Judith. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires: Paidós.
- Calderón López-Velarde, Jaime Rogelio. (1982). "La Escuela Normal Rural: crisis y papel político (1940-1980)". Tesis de licenciatura. Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Calveiro, Pilar. (2005). *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*. Buenos Aires: Norma.
- Carr, Barry. ([1982] 2000). *La izquierda mexicana a través del siglo XX*. México: Era.
- Castañeda, Salvador. (1980). *¿Por qué no lo dijiste todo?* México: Grijalbo.
- Castañeda, Salvador. (1992). *Los diques del tiempo*. México: Coordinación de Difusión Cultural, UNAM.
- Castellanos, Laura. (2008). *México armado, 1943-1981*. México: Era.
- Cedillo Cedillo, Adela y Fernando H. Calderón. (2014). "Análisis de la producción historiográfica en torno a la 'Guerra sucia' mexicana". En Verónica Oikión, Eduardo Rey Tristán y Martín López Ávalos (eds.), *El estudio de las luchas revolucionarias en América Latina (1959-1996). Estado de la cuestión*, 263-288. Zamora: El Colegio de Michoacán; Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Cedillo, Adela. (2008). *El fuego y el silencio: historia de las FPL*. México: Comité 68 Pro Libertades Democráticas.
- Chamberlain, Mary y Paul Thompson (Eds.). (1998). *Narrative and Genre*. Londres: Routledge.
- Civera, Alicia. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense.
- Coll, Tatiana. (2015). "Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia". *El Cotidiano*, (189), 83-94. <<http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/18911.pdf>>
- Condés Lara, Enrique. (1990). *Los últimos años del Partido Comunista Mexicano (1969-1981)*. México: Universidad Autónoma de Puebla.

- Condés Lara, Enrique. (2007a). *Represión y rebelión en México (1959-1985)*. Tomo I. México: Miguel Ángel Porrúa / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Condés Lara, Enrique. (2007b). *Represión y rebelión en México (1959-1985)*. Tomo II. México: Miguel Ángel Porrúa / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Condés Lara, Enrique. (2009). *Represión y rebelión en México (1959-1985)*. Tomo III. México: Miguel Ángel Porrúa / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Cortina, Regina. (1989). "La vida profesional del maestro mexicano y su sindicato". *Estudios Sociológicos*, 7(19), 79-103.
- Cuevas Díaz, J. Aurelio. (1984). *El Partido Comunista Mexicano, 1963-1973: la ruptura entre las clases medias y el estado fuerte en México*. México: Línea / Universidad Autónoma de Guerrero / Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Cvetkovich, Ann. (2003). *An Archive of Feelings: Trauma, Sexuality, and Lesbian Public Cultures*. Durham: Duke University Press.
- Da Silva Catela, Ludmila. (2004). "Pasados en conflicto. De memorias dominantes, subterráneas y denegadas". En Ernesto Bohoslavsky, Marina Franco, Mariana Iglesias y Daniel Lvovich (comps.), *Problemas de Historia Reciente del Cono Sur*. Volumen I, 99-124. Buenos Aires: Prometeo Libros/ Universidad Nacional de General Sarmiento.
- De Lauretis, Teresa. (1992). "Semiótica y experiencia". En *Alicia ya no. Feminismo, semiótica, cine*, 251-294. Madrid: Ediciones Cátedra.
- De los Ríos Merino, Alicia. (2014). "'La clase obrera va al paraíso'. El recuerdo en obreras de la maquiladora sobre su militancia en la Liga Comunista 23 de Septiembre. Ciudad Juárez, Chihuahua". En Rodolfo Gamiño Muñoz, Yllich Escamilla Santiago, Rigoberto Reyes Sánchez y Fabián Campos Hernández (coords.) *La Liga Comunista 23 de Septiembre. Cuatro décadas a debate: historia, memoria, testimonio y literatura*, 503-516. México: UNAM / Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Dosse, François. (2011). *El arte de la biografía. Entre historia y ficción*. México: Universidad Iberoamericana.

- Espinosa, José Antonio. (1982). "Los maestros de los maestros: las dirigencias sindicales en la historia del SNTE". *Historias*, (1), 67-101.
- Esteve Díaz, Hugo. (2013). *Amargo lugar sin nombre. Crónica del movimiento armado socialista en México*. Guadalajara: Taller editorial La Casa del Mago.
- Fiscalía Especializada para Movimientos Sociales y Políticos del Pasado (FEMOSPP). ([2006]). "La guerrilla se extiende por todo el país". <<https://nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB180/070-Grupos%20armados.pdf>>
- Flores Cordero, Karina Araceli. (2017). "El doble uso de un camión escolar: representaciones e identificación en la Escuela Regional de Ayotzinapa (1935-1938)". *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 5(9), 95-116, doi: 10.29351/rmhe.v5i9.95
- Flores Soriano, Aymara. (2016). "Criminalizar la protesta estudiantil: Nicandro Mendoza y el delito de disolución social en México durante la Guerra Fría (1956)". *Journal of Iberian and Latin American Research*, 22(1), 15-30.
- Franco, Marina y Florencia Levín. (2007). "El pasado cercano en clave historiográfica". En Florencia Levín y Marina Franco (comps.). *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, 31-65. Buenos Aires: Paidós.
- Gamiño Muñoz, Rodolfo. (2011). *Guerrilla, represión y prensa en la década de los setenta en México: invisibilidad y olvido*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Gamiño Muñoz, Rodolfo, Yllich Escamilla Santiago, Rigoberto Reyes Sánchez, Fabián Campos Hernández (coords.). (2014). *La Liga Comunista 23 de Septiembre: cuatro décadas a debate: historia, memoria, testimonios y literatura*. México: UNAM/ Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Gamiño Muñoz, Rodolfo. (2008). "Análisis del movimiento armado en México en la década de 1970 a través de la prensa: el caso de la Liga comunista 23 de septiembre" (1973-1979)". Tesis de maestría. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México. <<http://www.cedema.org/uploads/LC23S01102008.pdf>>
- Garavito, Rosa Albina. (2014). *Sueños a prueba de balas: mi paso por la guerrilla*. México: Cal y arena.

- García Aguirre, Aleida. (2015). *La revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua, 1960-1968*. México: edición de la autora / Memorias Subalternas.
- García Aguirre, Aleida. (2012). "El movimiento campesino de Chihuahua, 1960-1965, contra los Certificados de Inafectabilidad Ganadera". En Víctor Orozco (coord.), *Chihuahua hoy. 2012. Visiones de su cultura, economía, política y cultura*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez / Universidad Autónoma de Chihuahua / Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- García Aguirre, Aleida. (2019). "Introducción. Normalistas rurales, militantes y memoria" en Carla I. Villanueva, y Aleida García Aguirre (eds.). *Memorias inquietas. De estudiantes rurales a guerrilleros urbanos*, 13-39. México: Memorias subalternas.
- García, Carlos Daniel. ([2006]). "Fulgor rebelde. La guerrilla en Aguascalientes", recuperado de <<https://ggdanielcarlos.wordpress.com/2012/04/24/fulgor-rebelde-la-guerrilla-en-aguascalientes/>>
- Garrido, Luis Javier. (1980). *El partido de la Revolución Institucionalizada. Medio siglo de poder en México. La formación del nuevo Estado (1928-1945)*. México: Siglo Veintiuno.
- Gillingham, Paul. (2006). "Rural Teachers and State Facades in Guerrero, 1930-1950" en *Mexican Studies / Estudios Mexicanos*, 22(2), 331-360.
- Glockner, Fritz. (2008). *Memoria roja. Historia de la guerrilla en México (1943-1968)*. México: Ediciones B.
- Gould, Jeffrey L. (2009). "Solidarity under Siege: The Latin American Left, 1968". *American Historical Review*, 114(2), 348-375. Doi: 10.1086/ahr.114.2.348
- Greaves, Cecilia. (2008). *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*. México: El Colegio de México.
- Guha, Ranajit. (2002). "La prosa de la contrainsurgencia" en *Voces de la historia*, 43-94. Barcelona: Crítica.
- Haraway, Donna J. (1995). "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial" en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, 313-346. Madrid: Cátedra.

- Henson, Elizabeth. (2019). *Agrarian Revolt in the Sierra of Chihuahua, 1959-1965*. Tucson: The Arizona University Press.
- Hernández Rodríguez, Rogelio. (2016). *Historia mínima del Partido Revolucionario Institucional*. México: El Colegio de México.
- Hernández Santos, Marcelo. (2015). *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas / Universidad Pedagógica Nacional.
- Hirales Morán, Gustavo A. ([1977] 1978). *La Liga Comunista 23 de Septiembre. Orígenes y naufragio*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Hirales, Gustavo, Liberato Terán, y Humberto Sotomayor. (1978). *El radicalismo pequeño burgués*. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Iber, Patrick. (2015). *Neither Peace nor Freedom. The Cultural Cold War in Latin America*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Irigaray, Luce. (1992). *Yo, tú, nosotras*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Jelin, Elizabeth. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno / Social Science Research Council.
- Joseph, Gilbert M., Daniel Nugent (eds.). (1994). *Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*. Durham: Duke University Press.
- Lagarda Lagarda, Ignacio. (2009). *El color de las amapas. Crónica de la guerrilla en la Sierra de Sonora*. Hermosillo: Liceo Tecnológico de Sonora / Universidad Tecnológica del Sur de Sonora / Instituto Tecnológico Superior Cajeme.
- Leibner, Gerardo. (2011). *Camaradas y compañeros: una historia política de los comunistas del Uruguay*. Montevideo: Trilce.
- Levi, Primo. (2018). *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: Península.
- Lewis, Stephen E. (2005). *The Ambivalent Revolution: Forging State and Nation in Chiapas, 1910-1945*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Leydesdorff, Selma, Luisa Passerini y Paul Thompson (eds.). (1996). *Gender and Memory*. Nueva York: Oxford.
- López de la Torre, Saúl. ([2001] 2018). *Guerras secretas*. México: Artefacto.

- López Limón, Alberto Guillermo. (2010). "Historia de las organizaciones político-militares de izquierda en México (1960-1980)". Tesis de doctorado. Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, México.
- López Macedonio, Mónica. (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. El Colegio de México, México.
- López Rosas, Abel. (2009). "El pensamiento y estrategia política del profesor Arturo Gámiz García en las luchas campesinas y estudiantiles de Chihuahua (1962-1965)". Tesis de licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- López, Jaime. (1974). *10 años de guerrillas en México. 1964-1974*. México: Editorial Posada.
- Loyo, Aurora. (1980). *El movimiento magisterial de 1958 en México*. México: Era.
- Loyo, Engracia. (2004). "¿Escuelas o empresas? Las centrales agrícolas y las regionales campesinas (1926-1934)". *Mexican Studies / Estudios Mexicanos*, 20(1), 69-98.
- Lucero Estrada, Diego. (2012). *Sueños gaujiros. Diego Lucero y la guerrilla mexicana de los años 60 y 70*. México: Casa de las Palabras.
- Luna Jurado, Rogelio. (1977). "Los maestros y la democracia social". *Cuadernos Políticos*, (14), 72-103.
- Manzano, Valeria. (2014). *The Age of Youth in Argentina: Culture, Politics, and Sexuality from Perón to Videla*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Marchesi, Aldo. (2019). *Hacer la revolución. Guerrillas latinoamericanas, de los años sesenta a la caída del Muro*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Markarian, Vania. (2012). *El 68 uruguayo. El movimiento estudiantil entre molotovs y música beat*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Martínez Ocampo, Fabiola. (2009). "Los alzados del monte. Historia de la guerrilla de Lucio Cabañas". Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- Martínez Verdugo, Arnoldo. (1985). *Historia del comunismo en México*. México: Grijalbo.

- Meneses Morales, Ernesto. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. México: Universidad Iberoamericana.
- Miranda Ramírez, Arturo. (1996). *El otro rostro de la guerrilla. Genaro, Lucio y Carmelo: experiencias de la guerrilla*. México: El Machete.
- Montemayor, Carlos. (2007). *La guerrilla recurrente*. México: Debate.
- Muraro, Luisa. (1995). "El orden simbólico de la madre". *Debate Feminista*, 6(12), 180-196.
- Navarro Gallegos, César. (2015). "Ayotzinapa y la estirpe insumisa del normalismo rural". *El Cotidiano*, (189), 95-105.
- Necoechea Gracia, Gerardo y Patricia Pensado Leglise. (2015). "Izquierda, democracia e insurgencia sindical en México: nucleares, mineros y metalúrgicos, 1972-1985". *Tempo e argumento*. 7(16), 4-30. doi: 10.5965/2175180307162015004.
- Necoechea Gracia, Gerardo, Mariana Mastrángelo, Edna Ovalle Rodríguez, Patricia Pensado Leglise, Anna Ribera Carbó, Cristina Viano. (2008), *Historia oral y militancia política en México y en Argentina*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Necoechea Gracia, Gerardo. (2013). "El proceso de politización desde una perspectiva de historia oral: militantes de izquierda latinoamericanos, 1960-1990". *Tempos históricos*, (17), 162-182.
- Necoechea, Gerardo y Pozzi, Pablo (coords.). (2008). *Cuéntame cómo fue. Introducción a la historia oral*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Oberti, Alejandra. (2006). "Contarse a sí mismas. La dimensión biográfica en los relatos de mujeres que participaron en las organizaciones político-militares de los '70" en Vera Carnovale, Federico Lorenz y Roberto Pittaluga (comps.), *Historia, memoria y fuentes orales*, 45-62. Buenos Aires: CeDInCI Editores.
- Oberti, Alejandra. (2006). "La memoria y sus sombras" en Elizabeth Jelin y Susana G. Kaufman (comps.). *Subjetividad y figuras de la memoria*, 73-110. Buenos Aires: Siglo XXI / Social Science Research Council.
- Oberti, Alejandra. (2011). "Archivos orales: lo que dicen los testimonios" en Daniel Bedenes y Luciano Grassi (comps.). *Historia, memoria y comunicación*, 69-74. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

- Oberti, Alejandra. (2015). *Las revolucionarias: militancia, vida cotidiana y afectividad en los setenta*. Buenos Aires: Edhasa.
- Oikión Solano, Verónica y Marta Eugenia García Ugarte (eds.). (2006-2009). *Movimientos armados en México, siglo XX*. 3 vols. Zamora: El Colegio de Michoacán / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Ollier, María Matilde. (1998). *La creencia y la pasión. Privado, público y político en la izquierda revolucionaria*. Buenos Aires: Ariel.
- Ortiz Briano, Sergio. (2012). *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Ovalle Rodríguez, Edna. (2008). “Autorrepresentación y militancia política en mujeres de los años setenta” en Gerardo Necochea Gracia *et al. Historia oral y militancia política en México y en Argentina*, 83-94. Buenos Aires: El Colectivo.
- Padilla, Tanalís. (2013). “Espionage and Education: Reporting on Student Protest in Mexico's Normales Rurales, 1960–1980”. *Journal of Iberian and Latin American Research*. 19(1), 20-29. doi: 10.1080/13260219.2013.805717.
- Padilla, Tanalís. (2015). *Después de Zapata. El movimiento jaramillista y los orígenes de la guerrilla en México (1940-1962)*. México: Akal.
- Padilla, Tanalís. (2016). “Memoires of Justice: Rural Normales and the Cardenista Legacy” *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(1), 111-143.
- Palacios, Guillermo. (1999). *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*. México: El Colegio de México.
- Pensado Leglise, Patricia (coord.). (2013). *Experimentar la izquierda: historias de militancia en América Latina, 1950-1990*. Ciudad de Buenos Aires: CLACSO.
- Peñaloza Torres, Alejandro. (2004). “La lucha de la esperanza: Historia del MAR (1965-1971)”. Tesis de licenciatura. Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Pérez, J. Encarnación. (1985). “En el sexenio de Cárdenas”, en Arnoldo Martínez Verdugo (comp.), *Historia del comunismo en México*, 151-188. México: Grijalbo.
- Pérez Alfaro, Magdalena. (2017). “Archivos, memoria y censura. Sobre las restricciones a la consulta del fondo DFS en el AGN-México”. *Historia, Voces y Memoria*, (11): 121-33.

- Petit, Michèle. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piccato, Pablo. (2013). "Comments: How to Build a Perspective on the Recent Past". *Journal of Iberian and Latin American Research*. 19(1), 91-102. doi: 10.1080/13260219.2013.805723
- Pineda Ochoa, Fernando. (2003). *En las profundidades del MAR (El oro no llegó de Moscú)*. México: Plaza y Valdés.
- Pineda, Luz Olivia (2004) (e.o. 1995) "Maestros bilingües, burocracia y poder político en los altos de Chiapas". En Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruz (eds.) *Chiapas. Los rumbos de otra historia, México*, 279-300. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Pittaluga, Roberto. (2007). "Miradas sobre el pasado reciente argentino. Las escrituras en torno a la militancia setentista (1983-2005)". En Florencia Levín y Marina Franco (comps.), *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, 125-152. Buenos Aires: Paidós.
- Pollack, Michael. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Al Margen.
- Pollack, Michel y Natalie Heinich. (2006). "El testimonio" en Michel Pollack, *Memoria, olvido, silencio...*, 53-112. La Plata: Al Margen.
- Portelli, Alessandro. (1989). Historia y memoria: la muerte de Luigi Trastulli. *Historia y Fuente Oral*, (1), 5-32.
- Portelli, Alessandro. (1997). "“El tiempo de mi vida”: las funciones del tiempo en la historia oral" en Jorge Aceves (comp.), *Historia oral*, 195-218. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Pozzi, Pablo (coord.). (2003). *Rebeldes e inconformistas. Procesos de politización y rebelión en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.
- Pozzi, Pablo. (2003b). "Rebeldes e inconformistas. Procesos de politización y rebelión en América Latina" en Pablo Pozzi (coord.), *Rebeldes e inconformistas...*, 1-12. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.

- Quintanilla, Susana. (1997). "El debate intelectual acerca de la educación socialista". En Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el período cardenista*, 47-75. México: Fondo de Cultura Económica.
- Raby, David L. (1974). *Educación y revolución social en México (1921-1940)*. México: SEP.
- Rangel Hernández, Lucio. (2011). "La Liga Comunista 23 de Septiembre 1973-1981. Historia de la organización y sus militantes", Tesis de doctorado. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.
- Reinares, Fernando. (2011). *Patriotas de la Muerte. Quiénes han militado en ETA y por qué*. Madrid: Taurus.
- Remedi Allione, Eduardo. (2008). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas / Casa Juan Pablos.
- Richard, Nelly. (2010). *Crítica de la memoria (1990-2010)*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Ricoeur, Paul. (1999). "La función narrativa y la experiencia humana del tiempo" en *Historia y narratividad*, 183-214. Barcelona: Paidós / ICE Universidad de Barcelona.
- Ricoeur, Paul. (2003). *Sí mismo como otro*. México: Siglo Veintiuno.
- Rockwell, Elsie. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Ruiz del Castillo, Amparo. (2008). *Othón Salazar y el Movimiento Revolucionario del Magisterio: un lugar en la historia de México*. México: Plaza y Valdés.
- Sánchez Parra, Sergio Arturo. (2006). "La guerrilla en México: un intento de balance historiográfico". *Clío* 6(35), 121-144.
<<http://www.cedema.org/uploads/SANCHEZPARRA.pdf>>
- Sánchez Serrano, Evangelina. (2014). "Las políticas de reparación a víctimas en Atoyac, Guerrero, a partir de la sentencia de la Corte Internacional de Derechos Humanos". En Evangelina Sánchez Serrano, et al. (coord.), *Del asalto al cuartel de Madera a la reparación del daño a víctimas de la violencia del pasado. Una experiencia*

- compartida en Chihuahua y Guerrero*, 247-293. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública / Universidad Autónoma de la Ciudad de México / Juan Pablos.
- Santos Valdés, José. (1968). *Madera. Razón de un martirologio*. México: edición del autor.
- Sartre, Jean-Paul. (2014). "Marxismo y subjetividad. La conferencia de Roma, 1961". *New Left Review*, (88), 92-121.
- Scott, J. W. (1986). "Gender: A Useful Category of Historical Analysis". *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075.
- Scott, Joan W. (2001). "Experiencia". *Revista de Estudios de Género, La ventana*, 2(13), 42-73. <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/551>.
- Silva, Marisa. (2009). *Aquellos comunistas, 1955-1973*. Montevideo: Taurus.
- Sosa, Raquel. (1996). *Los códigos ocultos del cardenismo: Un estudio de la violencia política, el cambio social y la continuidad institucional*. México: UNAM/ Plaza y Janés.
- Street, Susan (1992). *Maestros en movimiento: transformaciones en la burocracia estatal, 1978-1982*. México: Centro de Investigación y de Estudios Superiores en Antropología Social.
- Tamariz Estrada, María Cristina. (2010). "El presente de un pasado revolucionario. Reconfiguraciones del 'compromiso político' en ex militantes revolucionarios en México (1970-2000)". Tesis de maestría. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México.
- Thompson, E. P. (1964). *The Making of the English Working Class*. Nueva York: Pantheon Books.
- Thompson, E. P. (1994). "Rough music, la cencerrada inglesa" en *Historia Social y Antropología*, 18-54. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Thompson, E. P. (1995). *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica.
- Trejo Delarbre, Raúl. (1990). *Crónica del sindicalismo en México, 1976-1988*. México: Siglo Veintiuno / Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Valdés, José Santos. ([1982] 2005). *Obras completas*. Tomo I. Zacatecas: sin editorial. <<https://es.calameo.com/read/002135804372ded37b168>>.

- Van Aken, Mark. (1990). *Los militantes. Una mirada del movimiento estudiantil universitario uruguayo desde sus orígenes hasta 1966*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Vaughan, Mary Kay. (2001). *La política cultural de la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vaughan, Mary Kay. (2015). *Portrait of a Young Painter: Pepe Zúñiga and Mexico City's Rebel Generation*. Durham: Duke University Press.
- Vezzetti, Hugo. (2009). *Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Vicente Ovalle, Camilo. (2019). *[Tiempo suspendido]: una historia de la desaparición forzada en México, 1940-1980*. México: Bonilla Artigas.
- Vicente Ovalle, Camilo. (2018). "Estado y represión en México. Una historia de la desaparición forzada, 1950-1980". Tesis de doctorado. UNAM.
- Villanueva, Carla I. (2018). "For the Liberation of Exploited Youth': Campesino-students, the FECSM, and Mexican Student Politics in the 1960s". En Jaime Pensado y Enrique Ochoa (eds.) *México Beyond 1968: Revolutionaries, Radicals, and State Repression during the Global Sixties and Subversive Seventies*, 73-91. Tucson: Arizona University Press.
- Villanueva, Carla Irina. (2020). "The Politics of Repressive Education Reform: The Institutional Relationship between the Secretaría de Educación Pública and Escuelas Normales Rurales in Mexico during the Cold War". Tesis de doctorado. University of Notre Dame.
- Villanueva, Carla I. y Aleida García Aguirre (eds.). (2019). *Memorias inquietas. De estudiantes rurales a guerrilleros urbanos*. México: Memorias subalternas.
- Williams, Raymond. (1994). *Sociología de la cultura*. Barcelona: Paidós.
- Williams, Raymond. (2003). *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Zamora García, Jesús (2006), "Sonámbulo. Historia de la Unión del Pueblo en Guadalajara (1973-1978)", Centro de Documentación de los Movimientos Armados (CEDEMA). <<http://www.cedema.org/uploads/sonambulo.zip>>
- Zolov, Eric. (2014). "Introduction: Latin America in the Global Sixties". *The Americas*, 70(3), 349-362.

Zolov, Eric. (1999). *Refried Elvis: the rise of the Mexican counterculture*. Berkeley: University of California Press.

Zolov, Eric. (2008). "Expandig our Conceptual Horizons: The Shift from an Old to a New Left in Latin America". *A contracorriente*, 5(2), 47-73.

Entrevistas

- Entrevista con Apolo y Carlos, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 16 noviembre 2016. Encuentro único, 170 min. (Apolo y Carlos, encuentro único)
- Entrevista con Belisario, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre. Ciudad de México, 5 diciembre 2017. Encuentro único. 84 min. (Belisario, encuentro único)
- Entrevista con Camilo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 17 noviembre 2016. Encuentro 1/4, 86 min. (Camilo, encuentro 1/4)
- Entrevista con Camilo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 17 mayo 2017. Encuentro 2/4, 66 min. (Camilo, encuentro 2/4)
- Entrevista con Camilo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre. Durango, 30 agosto 2018. Encuentro 3/4, 93 min. (Camilo, encuentro 3/4)
- Entrevista con Camilo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 14 febrero 2019. Encuentro 4/4, 75 min. (Camilo, encuentro 4/4)
- Entrevista con Flora, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Lerdo, Dgo., 15 noviembre 2016. Encuentro 1/3, 259 min. (Flora, encuentro 1/3)
- Entrevista con Flora, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Estado de México, 13 mayo 2017. Encuentro 2/3, 137 min. (Flora, encuentro 2/3)
- Entrevista con Flora, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Estado de México, 3 septiembre 2018. Encuentro 3/3, 145 min. (Flora, encuentro 3/3)
- Entrevista con Gabino, Manuel y Rafael, conducida por Víctor, transcrita por Carla Villanueva, editada por Aleida García Aguirre, Guanajuato, 26 julio 2018. Encuentro 1/4 con Rafael; encuentro 1/5 con Gabino y Manuel, 70 min. (Gabino, Manuel, encuentro 1/5, y Rafael, encuentro 1/4)
- Entrevista con Gabino y Manuel, conducida por Aleida García Aguirre y Carla Villanueva, transcrita por Carla, editada por Aleida. Guanajuato, 14 agosto 2018. Encuentro 2/5, 106 min. (Gabino, Manuel, encuentro 2/5)
- Entrevista con Gabino, Manuel y Víctor, conducida por Aleida García Aguirre y Carla Villanueva. Transcrita por Carla (editada por Aleida). Guanajuato, 15 septiembre 2018. Encuentro 3/5 Gabino y Manuel, encuentro 3/6 Víctor, 142 min. (Gabino, Manuel, encuentro 2/5 y Víctor, encuentro 3/6)

Entrevista con Gabino, conducida por Aleida García Aguirre y Carla Villanueva, transcrita por Carla, editada por Aleida. Guanajuato, 14 diciembre 2018. Encuentro 4/5, 106 min. (Gabino, encuentro 3/5)

Entrevista con Gabino, Manuel, Rafael y Víctor, conducida por Aleida García Aguirre y Carla Villanueva. Transcrita por Misael García Aguirre (editada por Carla y Aleida). Guanajuato, 28 abril 2019. Encuentro 5/5 Gabino y Manuel, encuentro 4/4 Rafael, encuentro 5/6 Víctor, 130 min. (Gabino, Manuel, encuentro 4/5; Rafael, encuentro 4/4; Víctor, encuentro 5/6)

Entrevista con Georgina, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre [transcripción parcial, audio dañado], Chihuahua, Chih., verano 2010 [sin fecha precisa, audio dañado]. Encuentro único. (Georgina, encuentro único)

Conversación informal con Greta, Chihuahua, Chih, octubre 2019, sin grabación. (Greta, conversación informal)

Entrevista con Hermila, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Ciudad de México, 24 mayo 2017. Encuentro 1/2, 153 min. (Hermila, encuentro 1/2)

Entrevista con Hermila, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Ciudad de México, 11 septiembre 2018. Encuentro 2/2, 143 min. (Hermila, encuentro 2/2)

Entrevista con José Ángel Aguirre y Belem Cuevas, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre. Chihuahua, 5 abril 2011. Encuentro único, sin tiempo de grabación.

Entrevista con Lorenzo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 19 noviembre 2016. Encuentro 1/2, 116 min. (Lorenzo, encuentro 1/2)

Entrevista con Lorenzo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 16 mayo 2017. Encuentro 2/2, 53 min. (Lorenzo, encuentro 2/2)

Entrevista con Manuel, conducida por Aleida García Aguirre y Carla Villanueva. Transcrita por Carla, editada por Aleida). Guanajuato, 13 diciembre 2018. Encuentro 4/5, 142 min. (Manuel, encuentro 4/5)

Entrevista con Miguel, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 20 noviembre 2016. Encuentro 1/3, 69 min. (Miguel, encuentro 1/3)

Entrevista con Miguel, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 16 mayo 2017. Encuentro 2/3, 101 min. (Miguel, encuentro 2/3)

Entrevista con Miguel, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 29 agosto 2018. Encuentro 3/3, 133 min. (Miguel, encuentro 3/3)

Entrevista con Rafael (con la participación de Víctor), conducida por Aleida García Aguirre y Carla Villanueva, transcrita por Carla (editada por Aleida), Guanajuato, 13 de septiembre 2018. Encuentro 2/4, 90 min. (Rafael, encuentro 2/4)

Entrevista con Rafael (con la participación de Víctor), conducida por Aleida García Aguirre y Carla Villanueva, transcrita por Carla (editada por Aleida), Guanajuato, 15 diciembre 2018. Encuentro 3/4, 91 min. (Rafael, encuentro 3/4)

Entrevista con Rodrigo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 17 noviembre 2016. Encuentro 1/4, 181 min. (Rodrigo, encuentro 1/4)

Entrevista con Rodrigo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 15 mayo 2017. Encuentro 2/4, [120 min.] [Duración aproximada, perdí ca. 60 minutos por falla en la grabadora]. (Rodrigo, encuentro 2/4)

Entrevista con Rodrigo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 28 agosto 2018. Encuentro 3/4, 110 min. (Rodrigo, encuentro 3/4)

Entrevista con Rodrigo, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 30 agosto 2018. Encuentro 4/4, 107 min. (Rodrigo, encuentro 4/4)

Entrevista con Simón, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Durango, 15 mayo 2017. Encuentro único. 148 min. (Simón, encuentro único)

Entrevista con Víctor, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Guanajuato, 19 febrero 2018. Encuentro 1/6, 65 min. (Víctor, encuentro 1/6)

Entrevista con Víctor, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre, Guanajuato, 16 julio 2018. Encuentro 2/6, 123 min. (Víctor, encuentro 2/6)

Entrevista con Víctor, conducida y transcrita por Aleida García Aguirre (con la participación de Carla Villanueva), Guanajuato, 15 diciembre 2018. Encuentro 4/6, 152 min. (Víctor, encuentro 4/6)

Entrevista con Víctor, conducida por Aleida García Aguirre, transcrita por Misael García Aguirre (editada por Aleida), Guanajuato, 9 mayo 2019. Encuentro 6/6, 61 min. (Víctor, encuentro 5/6)

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis que presentó **Aleida García Aguirre** el veintiséis de octubre del año dos mil veintiuno.



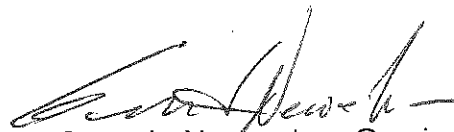
Dra. Laura Cházaro García
Investigadora Titular del
Departamento de
Investigaciones Educativas



Dra. Alicia Civera Cerecedo
Investigadora Titular del
Departamento de
Investigaciones Educativas



Dra. Ariadna Acevedo Rodrigo
Investigadora Titular del
Departamento de
Investigaciones Educativas



Dr. Gerardo Necoechea Gracia
Profesor Investigador Titular
Dirección de Estudios Históricos del
Instituto Nacional de Antropología e
Historia



Dra. Alejandra Oberti
Profesora de la Facultad de
Ciencias Sociales de la
Universidad de Buenos Aires, Argentina