

IV. El sujeto invisible: el maestro

Hacia un nuevo paradigma para la escuela multigrado. La experiencia de un grupo de maestros en búsqueda

Lesvia Oliva Rosas Carrasco*

Querida Herlinda: ayer te vi, con tus viejos compañeros de labor, machete y morral guindados al hombro, con tu vestido pobre, despintado y triste, los hilos de agua de tus trenzas, igual que cuando te conocí hace 18 años. Cargas una bebé en tus espaldas. ¿Pasas corriendo frente a la escuela para que no te miren los que adentro estudian? El tiempo se ha detenido en ti como si no te hubiese tocado. Recuerdo que en mi afán por detener tu carrera hacia el rancho y que entraras a esa única aula... tuve que cambiar los horarios de clases, de entrada y salida, los adapté de tal manera que tú... y todas aquellas niñas que tenían que llevar de almorzar, leñar, cargar y asolear el café, pudieran compartir los aprendizajes que eran sólo derecho de los niños. Gabriela Molina Herrera, "La carta" (CONAFE et al., 2004: 19).

En un pueblito lejano, allá tras las montañas, subiendo y bajando por el camino durante cuatro horas, desde donde me dejaba el camión, con el entusiasmo y el orgullo que produce ser la nueva maestra recién egresada, no sentí el tiempo, el amanecer me sorprendió y pude contemplar una vez más la grandeza del Creador, cuando los primeros rayos del sol iluminaban los techos de las casas de la comunidad, entre los cuales destacaba la escuelita sucia y descuidada. Yenía Morales Victorino, "Porque soy mujer" (ibíd.: 119).

*Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Investigadora titular del Centro de Estudios Educativos.

INTRODUCCIÓN

Acercarse a la escuela rural y a la escuela multigrado en México, estudiarlas y analizarlas implica no sólo describir la experiencia educativa de una de las porciones más pobres de la población del país para constatar, una vez más, sus carencias; también nos lleva a descubrir en ellas bondades insospechadas que nos permiten aprender y reaprender grandes lecciones, que siempre han estado ahí, pero que la dinámica de la vida en nuestra sociedad hace que se oculten tras las murallas de intereses en los que no caben los campesinos.

La escuela rural de México tiene una historia larga, difícil y compleja, porque se desarrolló en el entramado del nacimiento del país independiente, de la fundación de la República, de las luchas del siglo XIX por constituir una nación con identidad propia y de la Revolución del siglo XX. Su historia todavía no ha sido suficientemente estudiada como para aprender todas las lecciones que, sin duda, puede aportar a los cuestionamientos que aún hoy se hacen a su existencia y funcionamiento.

Al acercarme a ella he tenido la oportunidad de conocer a muchos maestros, unos más y otros menos comprometidos con su trabajo. De todos se puede aprender, pero en el caso de este escrito, el propósito es recuperar las experiencias de algunos de escuelas multigrado que buscan, afanosamente, hacer de su trabajo una tarea digna de los niños que están bajo su cuidado, y apuntar algunas reflexiones que me han llevado hasta la pretensión de proponer ciertos elementos para pensar en un nuevo paradigma para estas escuelas.

Me parece no sólo importante, sino urgente pensar la escuela multigrado desde ella misma, sus características y sus problemas; puesto que su existencia parece inevitable, es importante verla de otra manera. Por eso hablo de un nuevo paradigma, ya que los esfuerzos oficiales que hasta ahora se han hecho para mejorarla, se han concentrado en cambiar la forma, tratando de adecuarla a un modelo educativo que no le corresponde y los pocos resultados que se logran avanzan a un ritmo sumamente lento; es necesario ir al fondo del problema, cuestionar su existencia y, en todo caso, refundarla. No es que nadie lo haya pensado antes; en el transcurso de los años se han realizado muchas experiencias que han tratado de encontrar el sentido de la escuela rural en México, algunas de ellas muy bien pensadas y diseñadas, mientras que otras han ido surgiendo de la búsqueda, a veces intuitiva, a veces informada, de los propios protagonistas de los hechos sociales. Es precisamente esta búsqueda incesante la que muestra la necesidad de retomar la reflexión sobre la escuela rural en México.

Entre quienes están en búsqueda, se encuentran maestros que no siempre son conscientes de que están construyendo una mirada distinta de la escuela y

una forma diferente de interactuar con ella, pues simplemente dan vida a sus ideas y las comparten. Pero así es como surgen los nuevos paradigmas, se van construyendo a veces en forma invisible entre colectivos de personas que se comprometen, creativamente, con un proyecto que no sólo es un trabajo, sino parte de su proyecto de vida¹ (Rebellato, 2002). Considero que es el caso de los maestros a los que me referiré, puesto que, no conformes con lo que han logrado, han optado por abordar su trabajo con una mirada crítica, han estudiado y se han comprometido con la construcción de una escuela diferente.

Este escrito consta de cuatro partes. Presento, a manera de contexto, algunos datos generales sobre la situación, en primer lugar, de la escuela de educación básica y, en segundo, de la escuela multigrado en el medio rural; en el tercer apartado abordo la situación de la escuela multigrado en México y, por último, presento mis reflexiones sobre la experiencia de los maestros a los que me he referido.

LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MEDIO RURAL

Durante el siglo XX y lo que va del XXI, la educación básica en el medio rural ha representado, sobre todo en los países pobres, un reto constante ante la evidencia de los poco satisfactorios resultados que arroja: baja matrícula sobre todo de las niñas, repetición, deserción, bajos índices de aprendizaje y presencia de niños en lo que se ha llamado “extra edad”. Ante esta situación, organismos internacionales como el Banco Mundial han promovido apoyos como adecuación de programas, construcción de escuelas, capacitación de profesores, envío de materiales, así como varias formas de financiamiento para mejorar la educación, y diversas reuniones internacionales, como la Conferencia Mundial de Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia (1990), la Cumbre Mundial de la Infancia (1990) y la Cumbre Mundial sobre Alimentación (1996), que han propiciado la aparición de políticas y acciones dirigidas al medio rural (Lakin y Gasperini, 2004).

No obstante, la educación para los habitantes del campo sigue siendo un problema no resuelto por los gobiernos de los países pobres, para los que debería ser una prioridad, si no por el interés en su desarrollo, por lo menos por

¹ José Luis Rebellato, analizando el concepto de Kuhn, habla de cuatro características de un paradigma: 1ª. Un paradigma, nos ordena los hechos de la experiencia y de la realidad de una manera distinta; es una manera de ver la realidad. 2ª. El paradigma a veces permite ver la realidad y a veces no. Los paradigmas emergentes, los que van surgiendo, éstos sí posibilitan ver la novedad, pero hay un paradigma —o ciencia oficial— que no permite ver la novedad de la realidad. 3ª. El paradigma se va construyendo sin que se le perciba. 4ª. El paradigma es holístico, desde alguna de sus partes puedo comprender la totalidad, acercarme a la totalidad, tener una visión más integradora e integrada (2002).

el porcentaje de la población que habita en él.² En palabras de los expertos de la UNESCO, existe una falta de interés político por el mundo rural, como si no se valorara la importancia de su desarrollo para los países y la importancia de la educación para este desarrollo (UNESCO, 2004).

Una revisión de los informes de investigaciones educativas realizadas por organismos internacionales —y de otras tantas llevadas a cabo en los propios países— muestra que los pobres resultados en la educación rural se repiten una y otra vez, y que aspectos estructurales y sociales como la pobreza, la baja densidad de población en las comunidades, el abandono, la lejanía, las diferencias culturales y de idiomas, el papel social que se les asigna a los niños en la familia y en la sociedad, así como el hecho de que tengan que aportar con su trabajo al sostenimiento de la familia y no tengan tiempo para estudiar o que no puedan asistir a la escuela debido a los tiempos del trabajo agrícola y que las niñas, desde pequeñas, tengan que hacerse cargo de sus hermanitos menores o la idea de que ellas no deben estudiar, se consideran como dificultades que impiden llevar al campo una educación de calidad y con el paso del tiempo se van convirtiendo en obstáculos que parecen infranqueables.

Sin embargo, una mirada más fina a toda esta problemática permite ver que, si bien todos los aspectos señalados en alguna medida son obstáculos, también pueden interpretarse como resultado de la educación que se les ofrece y llega hasta ellos. Lo que se puede constatar es que la educación en las zonas rurales, lejos de contribuir a erradicar la pobreza, se inserta en su círculo y la reproduce.

Para intentar salir del círculo, habría que mirar esta problemática desde otra perspectiva. Quizá el hecho de que se repita una y otra vez en el tiempo y en el espacio se deba a que la propuesta educativa se hace pensando en la oferta misma y no en los sujetos o, si acaso se piensa en los sujetos, éstos no son los que habitan las comunidades rurales. Generalmente, los modelos educativos se diseñan pensando en los grupos urbanos y en poblaciones “homogéneas”, haciendo abstracción de las diferencias materiales, socioeconómicas y culturales que imperan al interior de los países.

El hecho de pensar la escuela desde entornos ajenos al medio rural, ha provocado que durante años se hayan aplicado ciertos criterios para la apertura de escuelas y para la asignación de maestros y de recursos financieros que, lejos de contribuir a hacerles llegar una educación de calidad, agravan la situación en la que se encuentran; por ejemplo, se requiere un número determinado de niños para que “valga la pena” abrir una escuela completa y enviar maestros; si esto

² Según datos de la UNESCO, más del 70% de los 1.2 millones de indigentes del mundo (personas que viven con menos de un dólar al día) habita en zonas rurales y el 85% de ellos se encuentra concentrado en 35 países diseminados en África, Asia y América Latina.

no se cumple, se envían sólo uno o dos maestros y, dependiendo de los países, éstos cuentan con más o menos apoyos, tanto para su propia subsistencia como para su trabajo.³

Las lecciones al respecto no han faltado: a lo largo del siglo pasado y gracias a la investigación y a experiencias alternativas que se han realizado en diferentes países, ha quedado claro que para el medio rural hace falta una propuesta educativa diferente que, entre otras, tenga como características:

- Una educación comunitaria que considere a la población en su conjunto y no sólo a los niños, porque en este medio la educación de los adultos también es muy importante, ya que son ellos los que tienen la responsabilidad de educar a los primeros y de apoyarlos en su crecimiento. En este sentido, no basta con la educación, hace falta acompañarla de una propuesta integral, que incorpore programas de salud, alimentación y amplíe las oportunidades de trabajo.⁴
- Que respete la dignidad de las personas, ofreciéndoles instalaciones adecuadas y personal debidamente preparado para el trabajo escolar.
- Que eduque en la equidad y en la democracia.
- Que los prepare debidamente tanto para el trabajo como para continuar estudiando a lo largo de su vida.
- Que forme ciudadanos que conozcan sus derechos y obligaciones y sean capaces de ejercerlos.
- Que convenza del beneficio que representa para todos el hecho de que las niñas y las mujeres estudien y puedan ejercer mejor su papel en la sociedad.
- Que respete los tiempos del trabajo agrícola y que prepare para el trabajo idóneo a la vida campesina.⁵
- Que enriquezca la creatividad y el espíritu artístico que se encuentra en muchas de las personas que habitan este medio.
- Que contribuya al enriquecimiento de la cultura y, en consecuencia, a mejorar la calidad de vida de sus habitantes.

³ En diversas evaluaciones e investigaciones realizadas por la UNESCO, sólo Cuba se distingue por el interés, traducido en recursos financieros y apoyo a los docentes, en desarrollar una escuela básica que llegue a todos los niños sin importar sus circunstancias de lejanía y difícil acceso (UNESCO, 2004).

⁴ Para una recuperación de estas experiencias puede verse Álvarez *et al.*, 1999.

⁵ En este sentido, Taylor, Desmond, Grieshop y Subramaniam (2004) documentan principios y experiencias actuales y valiosas para la educación en áreas rurales. Destacan la educación experiencial y el aprendizaje basado en proyectos y, dentro de los segundos, el aprendizaje basado en la horticultura (haciendo la aclaración de que éste funciona de diferente manera en países “desarrollados” y en los que están “en desarrollo”). Señalan como uno de los aspectos necesarios para la consolidación del aprendizaje, usar el entorno de los estudiantes como contextualización.

El hecho es que muchas de esas lecciones se van perdiendo en experiencias aisladas, por lo que es importante, primero, reconocer que los habitantes de las áreas rurales no pueden quedar al margen de la educación que se ofrece en cada país; segundo, hacerles llegar una educación pensada a partir de sus características y sus necesidades educativas y, tercero, recuperar las experiencias valiosas de los maestros que se esfuerzan por ser buenos educadores.

LA ESCUELA MULTIGRADO EN EL MUNDO

La escuela multigrado es una modalidad de la educación básica escolarizada o, como algunos otros investigadores lo consignan, se trata de una forma de organización del trabajo escolar diferente del de la escuela por grados. Ha existido desde hace más de dos siglos en varios países, por distintas razones y en diferentes circunstancias; la razón varía dependiendo del país y de la región del mundo en la que se encuentre. Se caracteriza por tener un maestro para enseñar a varios grados a la vez, que trabaja generalmente en una misma aula. Ames documenta que “durante el siglo XIX y parte del XX, este tipo de escuela predominaba en Estados Unidos de Norteamérica y que hoy se encuentra en casi todos los países del mundo” (2004: 7).

En algunos países de los denominados “desarrollados”, hay escuelas que han optado por una organización multigrado⁶ debido al cambio demográfico, que ha producido un descenso en la matrícula (Veenam, 1996), mientras que en los países denominados “en desarrollo” ha sido una política mantener escuelas multigrado en las zonas en las que representa un alto costo enviar un maestro por cada grado a comunidades donde la población infantil correspondiente es pequeña; la razón de que la matrícula sea baja en estas comunidades no se debe a la escasez de niños, sino a la baja densidad poblacional de las propias comunidades y esto, a su vez, se debe al aislamiento, a la dificultad de acceso y al alto grado de empobrecimiento de las mismas, que generalmente están en el medio rural.

Un estudio realizado en 1995 señala la existencia de estas escuelas en un gran número de países; no obstante, es un hecho al que se da muy poca importancia e incluso se ignora, y llama la atención acerca de que “pocos ministerios de educación, pocas agencias de desarrollo curricular y pocas instituciones de formación de maestros, reconocen esta realidad” (LITTLE, 1995). Por lo mismo, quie-

⁶ En México se ha dado el fenómeno al revés. En el estado de Chihuahua han creado en las cabeceras municipales unos centros escolares llamados CREI, que son escuelas por grados y de organización completa en los que concentran a niños de varias comunidades y escuelas multigrado. Esto aleja a los niños de sus comunidades, pero así es como piensan mejorar la educación rural (SEP, 2003, 117-130).

nes se dedican al estudio del diseño y del desarrollo curricular, no han prestado la atención debida a la discusión acerca del modelo pedagógico que sustenta o debe sustentar estas escuelas, y quienes se dedican a la planeación educativa las siguen considerando como casos problemáticos de las escuelas por grados.

Paradójicamente, en la literatura sobre su caso se señala que la escuela multigrado puede ser la respuesta adecuada a algunos problemas educativos de la educación básica, tanto en los países desarrollados como en los que se consideran en desarrollo. El argumento es que, por la parte pedagógica, es benéfico que estudiantes de diferentes edades estudien juntos, porque esto estimula el desarrollo social de los niños y propicia mayor colaboración en el salón de clases. Algunas características de la enseñanza multigrado que han probado ser eficientes, no sólo para estas escuelas, sino también para las que se manejan por grados, son (Berry, 2000)⁷:

- El profesor deja de ser sólo “informador” para pasar a ser un “facilitador” del aprendizaje.
- Los niños pueden avanzar a su propio ritmo de aprendizaje.
- El multigrado obliga a mantener ciertas estrategias de aprendizaje, como la enseñanza entre pares, los grupos cooperativos y el estudio individual independiente.
- Se crean en el salón de clases áreas especiales para el trabajo individual y otras para el trabajo grupal.
- Se promueve más trabajo grupal independiente del maestro, formando los grupos de acuerdo con los criterios que se ajusten mejor a los propósitos de la enseñanza del maestro.

En cuanto a los efectos cognitivos en el desarrollo de los niños, Berry reporta que se han realizado estudios tanto en clases como en escuelas multigrado y en aquellas que han estado participando en algún programa específico; al comparar los resultados entre escuelas multigrado y escuelas por grados ha encontrado que los estudiantes de las primeras, en ocasiones, alcanzan niveles de aprendizaje por lo menos iguales a los nacionales obtenidos en las segundas y a veces mejores.

Por la parte afectiva, escuelas ubicadas en Asia y en la región del Pacífico encontraron que los estudiantes tienden a desarrollar hábitos de trabajo independientes y habilidades para estudiar por sí mismos, que la cooperación entre grupos de diferentes edades genera una ética y una responsabilidad colectivas, y

⁷ Los estudios que reporta Berry se refieren a experiencias realizadas en países no desarrollados en Asia y África, América Latina y el Caribe.

que los estudiantes desarrollan actitudes positivas de ayuda a los otros y es más fácil organizar actividades remediales y de enriquecimiento del aprendizaje.

Por supuesto, todo lo anterior es posible cuando se trabaja de manera más adecuada en una escuela multigrado; esto es, con un currículo organizado de otra forma que no son las asignaturas aisladas, diferente organización de la infraestructura escolar, uso adecuado de los materiales didácticos, diferentes modos de medir el avance en el aprendizaje de los niños, colaboración entre centros educativos y, sobre todo, una buena formación de los maestros. En fin, todo un modelo educativo distinto, concebido desde los niños y su necesidad o circunstancia de estudiar juntos.

En otras investigaciones se habla de la escuela “multiedad”, que sigue un modelo parecido al de las escuelas multigrado; en ellas los niños permanecen con un mismo maestro durante varios años. La Asociación para la Educación Internacional de la Niñez señala los siguientes beneficios para los niños de la clase multiedad:

- Pueden pasar varios años con el mismo maestro; esto permite al docente conocer a profundidad las fuerzas y debilidades de los niños y estar en mejores posibilidades de apoyarlos en su aprendizaje.
- Pueden apreciarse como aprendices progresivos y exitosos.
- Son vistos como individuos únicos; el maestro se centra en cada uno de acuerdo con sus fortalezas.
- No son etiquetados a partir de sus habilidades.
- Aprenden a su propio ritmo, sin miedo a la repetición.
- Desarrollan un sentido de familia con sus compañeros de clase; constituyen una familia de aprendices que se apoyan unos a otros.
- Se sienten más inclinados a la cooperación que a la competencia; no se ven unos a otros como contrincantes, sino como individuos que pueden apoyarse mutuamente.
- Se hacen cargo de su propio aprendizaje trabajando por proyectos; este sentido de pertenencia y de autodirección sirve de fundamento al aprendizaje a lo largo de la vida.
- Cuentan con un mes extra de enseñanza, porque el maestro no tiene que pasar las primeras semanas del año escolar conociéndolos (Reese, 1998).

Por otra parte, los niños mayores:

- Tienen la oportunidad de enseñar y de ser líderes.
- Desarrollan acercamientos más sofisticados a la solución de problemas, mientras que los más jóvenes afrontan tareas que, sin la ayuda de los ma-

yores, no podrían resolver. Esta dinámica incrementa el nivel de independencia y competencia de los mayores.

Por lo que toca a América Latina, la situación es diferente. Un estudio llevado a cabo por la FAO-UNESCO (2004) plantea que la situación actual es el resultado del proceso de industrialización que se inició después de la Segunda Guerra Mundial. Se privilegió el desarrollo de las grandes ciudades y los sectores rurales empezaron a concentrar la mayor cantidad de pobreza en el continente, así como los menores niveles educativos. El peso de la población rural se vio disminuido y con él la importancia de este sector para el desarrollo de los países, con lo que perdió importancia la discusión de la escuela rural en el ámbito de la política educativa, de tal manera que hoy, entre los problemas compartidos, se encuentran la falta de pertinencia histórica de la escuela para los habitantes rurales, además de las condiciones materiales y de cobertura, la homogeneidad del proyecto escolar rural con relación al urbano, la ausencia de enfoque educativo basado en las necesidades educativas de las personas, la necesidad de una oferta educativa significativa para los niños y jóvenes rurales, la comparación con estándares y calidad de la escuela urbana en cuanto a logro educativo, cobertura y disposición de recursos educativos y, a pesar de que se registran cambios sustantivos en la cobertura, los logros de aprendizaje son notoriamente bajos en los sectores rurales. El estudio concluye con la necesidad de abordar con seriedad el tema de la educación rural, si se quiere elevar la calidad de la educación en América Latina. Se reconoce la complejidad en la definición del sujeto rural, lo que hace difícil establecer el límite y las diferencias entre lo rural y lo urbano. Ante este panorama, los organismos patrocinadores del estudio hacen algunas recomendaciones, entre las cuales están: reconocer la existencia de las escuelas multigrado, así como sus potencialidades y formar maestros teniendo como norte la capacidad de generar educación con altos niveles de calidad en los aprendizajes logrados a partir de la polidocencia.

LA ESCUELA RURAL Y LA ESCUELA MULTIGRADO EN MÉXICO⁸

La escuela multigrado, como se conoce hoy, es una de las modalidades de la escuela rural en nuestro país. Si miramos hacia sus orígenes, en un afán por

⁸ Segmentos más sucintos de la discusión que se desarrolla en éste y el siguiente apartado, fueron presentados también en la "Segunda Reunión Nacional de Educación Básica. Proyectos Financiados por el Fondo Sectorial SEP-SEByN-CONACyT 2004" (UPN-Ajusco, 17 de noviembre de 2005), y en el Congreso de la Asociación Mexicana de Estudios Rurales (AMER), "Balance y perspectivas del campo mexicano a una década del TLCAN y el Movimiento zapatista (Oaxaca, Oax., 15 al 28 de mayo de 2005). Una parte más se publicó en el prólogo de Gobierno del Estado de Tabasco, 2005.

explicarnos por qué existe y funciona como lo hace en la actualidad, nos encontramos con que hunde sus raíces en la historia de la “educación para los pobres”, concepto que no ha podido ser superado desde la época del Virreinato.

Correspondió al siglo XIX, como lo reseña Aguirre,⁹ ser testigo de grandes sucesos para la vida del país, como fue la contienda entre los conservadores y los liberales y el surgimiento de una nueva sociedad, que buscaba su identidad como mexicana. Al mismo tiempo que la sociedad, envuelta en sus mismas luchas, se fue delineando la que actualmente conocemos como escuela pública mexicana: laica, gratuita, obligatoria y controlada por el Estado.

No fue sino hasta finales del siglo XIX y en el marco de lo que se llamó la “Reforma Escolar”, de la que se derivó más tarde la creación de la Escuela Normal de Profesores, la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales y la Ley de Instrucción en 1888, cuando se estableció el carácter obligatorio de la enseñanza elemental, la que sería impartida “en el Distrito y Territorios Federales a hombres de 6 a 12 años”.¹⁰ Todos aquellos que, por alguna razón, tenían patria potestad sobre menores debían demostrar cada año que esos niños estaban recibiendo la instrucción primaria elemental. Para las localidades pequeñas y dispersas, que por su número de habitantes no contaban con ninguna escuela y cuyos niños, por razones de acceso, no podían asistir a una escuela en otra comunidad, se ideó la figura del “maestro ambulante”. Su tarea era recorrer periódicamente las comunidades para ofrecer la educación obligatoria. Todo esto estaba encaminado hacia la creación del “sistema nacional de educación popular, basado en la uniformidad de la instrucción primaria obligatoria, gratuita y laica”.¹¹ Ese proyecto se encontró con la dificultad de hacer llegar la educación al campo, debido a las condiciones de aislamiento, dispersión y abandono en las que se encontraba y también por la diversidad de culturas y lenguas. Sin embargo, la preocupación por las escuelas rurales obligó a tomar decisiones sobre el lugar y la forma en la que trabajarían. Se decidió que éstas se establecieran en haciendas, rancherías y localidades que no fueran presidencias municipales, y que se admitieran las “escuelas mixtas”;¹²

⁹ Ma. Esther Aguirre hace una detallada y clara descripción de la forma en la que se fue delineando la escuela actual a lo largo del siglo XIX, de dónde vienen sus características de orden y disciplina y cómo la escuela rural se quedó siempre al margen de los adelantos educativos (véase Aguirre, 2002).

¹⁰ Un interesante recuento de los hechos que dieron lugar a la escuela rural actual, se encuentra en Castillo, 2002.

¹¹ *Ibid.*

¹² Una observación interesante es que las circunstancias extremas en las que se desarrolló siempre la educación en el campo han conducido a tomar decisiones que, aunque en el momento han sido sólo de carácter operativo, fueron importantes desde el punto de vista educativo. Como ejemplo, en la etapa a la que me estoy refiriendo, hubo necesidad de discutir sobre dos aspectos importantes: la bondad de las escuelas mixtas y la pertinencia de hacer llegar el mismo currículo a todos los niños del país, sin hacer distinción de los niños indígenas, a los que algunos todavía consideraban como inferiores a los blancos. Por esto, he planteado que, a lo largo de su historia, la escuela rural tiene mucho que aportar a la educación básica en el país, en términos de organización escolar y de formación de profesores (Rosas, 2003).

donde no fuera posible por el número de habitantes, que se estableciera una para niños y otra para niñas, como sucedía hasta entonces. Estas escuelas deberían regirse por el currículo común a todas las escuelas elementales, desarrollado en un lapso de seis años, con asistencia diaria. Para las escuelas del campo, se orientaría la enseñanza de las ciencias en el sentido de sus aplicaciones a la agricultura y a las industrias rurales (véase Castillo, 2002).

Así, el siglo XX encontró a un México dividido entre una población urbana que gozaba de los adelantos del progreso y un medio rural empobrecido, en el que se insertó años más tarde el proyecto de la Escuela Rural Mexicana. Este proyecto, surgido de la Revolución, fue el que planteó una educación que tomara en cuenta las características y las necesidades del medio rural como parte del proyecto de Nación, y la formación y capacitación especializada de maestros para ese medio. Así, surgió el maestro misionero y se empezó a formar al maestro rural. La escuela en el medio rural empezó a adquirir su propia identidad; con una visión comunitaria atendía tanto a niños como a adultos, y se planteó como un eje del desarrollo comunitario. El perfil de los maestros que se incorporaron a ella se fue destacando como el ideal para la escuela pública. Sin embargo, como lo consig-nan varios historiadores, no fue fácil que ésta se instalara de manera permanente en el país, ya que por contiendas políticas e ideas arraigadas acerca de ella, no siempre fue bien recibido el proyecto y, más tarde, al cambiar el rumbo del desarrollo del país hacia una tendencia industrial, la escuela rural mexicana vio llegar paulatinamente su fin, aunque el imaginario surgido de ella acerca del perfil del maestro ideal permaneció hasta la década de los setenta o tal vez más.

Hacia los años cuarenta se inició el proceso de homogeneización de la educación primaria, y tras largos años de lucha y discusiones acerca de la conveniencia o no de mantener diferencias curriculares entre la escuela rural y la urbana, del papel que corresponde a la escuela en la educación de los niños y de la que debe ser la función del maestro, se perdió el proyecto de educación rural y el currículo para la educación básica se nacionalizó, lo mismo que la formación de los maestros. Aunadas a esta pérdida, la descapitalización del campo y la pauperización de su población fueron las causas de que el rezago y la deserción escolares se fueran convirtiendo en características de la escuela rural; el cumplimiento de las normas y los programas escolares ocupó el lugar primordial en el trabajo docente y el niño campesino se convirtió en el gran ausente de los propósitos educativos.

Entre las escuelas rurales de educación básica encontramos, actualmente, escuelas completas e incompletas, bilingües, comunitarias y para jornaleros migrantes, entre las cuales puede haber escuelas multigrado. Se caracterizan, como ya se mencionó, porque pueden estar atendidas por un solo maestro, en cuyo caso se llaman unidocentes o por dos o tres (bidocentes o tridocentes,

respectivamente). En el caso de un solo maestro, éste enseña a todos los grados y realiza todas las actividades administrativas necesarias. Cuando hay dos o tres maestros, cada uno puede enseñar a tres o dos grados, según se organicen; además, uno de ellos dirige la escuela. Se encuentran en las localidades más apartadas del país, carentes todavía de todo tipo de servicios y con pocos y difíciles accesos de comunicación. Son comunidades de menos de 2 500 habitantes y que, contra lo que se pensaría, han ido creciendo en número y en dispersión. En el estudio ya citado de la FAO-UNESCO, Tovar (2004) proporciona los siguientes datos: en 1970 había alrededor de 95 000 localidades de menos de 2 500 habitantes, en 1990 había 155 000 y en 1995 había 198 000 de estas localidades, de las cuales 148 500 tenían menos de 100 habitantes.¹³ También reporta que la presión demográfica en las zonas rurales sigue aumentando. Entre 1980 y 2000 creció en 2.4 millones de personas. Los estados con mayor población rural son: Oaxaca (55.3%), Chiapas (54.5%) e Hidalgo (50.4%) (Tovar, 2004).

Particularmente en el estado de Chiapas, Santiago y Rincón proporcionan los siguientes datos: “las localidades con menos de 100 habitantes ascienden a 19 309 (99.3%) de las 19 453 que componen al estado chiapaneco... de un total de 8 715 escuelas primarias... 3 433 (39.4%) son escuelas unitarias, entre las que se incluyen 2 532 escuelas de CONAFE” (2004).

En el estado de Campeche, Canul hace la siguiente descripción:

[...] de la totalidad de sus escuelas aproximadamente 45% son escuelas con características de escuelas multigrado haciendo un 9% de unitarias, 13% de bidocentes, 14% tridocentes, 4% tetradocentes, 5% pentadocentes. En primarias indígenas del 100% de sus escuelas existe un aproximado del 96% con características de escuelas multigrado y se desglosan de la siguiente manera: unitarias en un 34%, bidocentes 27%, tridocentes 23%, tetradocentes 10% y pentadocentes 2% (2004: 9).

En cuanto al suministro de servicios educativos, hace por lo menos diez años que se sigue consignando, en los programas educativos sexenales, que éstos no llegan adecuadamente a las comunidades rurales. El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 daba el dato de que más de 108 000 localidades en el país tenían menos de 100 habitantes y que la gran mayoría de éstas carecía de servicios educativos (SEP, 1996: 22-25).¹⁴

En la presente administración, el Programa Nacional de Educación confirma que “en su mayor parte, la población que permanece al margen de los servi-

¹³ “Éstas representan casi 74.5% del total de poblados del país” (SEP, 2001:111)

¹⁴ Todo esto a pesar de que, según datos oficiales, la educación en las zonas rurales ha tenido una gran expansión en los últimos 15 años. A las comunidades más aisladas ha llegado, en los últimos años, el apoyo del programa “Educación Comunitaria”, del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (SEP, 1996: 25).

cios educativos habita en las localidades más alejadas y dispersas del territorio nacional o en algunas de las zonas urbanas marginadas del país” y “alrededor de una cuarta parte de los planteles de primaria del país, son escuelas multigrado” (SEP, 2001: 108 y 109).

Otro fenómeno que ha afectado a estas comunidades es el de la migración, tanto interna como externa. El éxodo de los jornaleros migrantes creó la necesidad de pensar específicamente en un programa educativo para sus hijos, niños que emigran junto con sus padres de los estados más pobres a los del norte del país para trabajar en los grandes campos de cultivo. Éste es el programa que actualmente existe para niños jornaleros migrantes.¹⁵ Respecto de la migración, Aragonés reporta que la liberalización de la economía y el Tratado de Libre Comercio con Canadá y Estados Unidos ha desfortalecido el mercado interno y ha rebasado los sectores productivos por la competencia internacional. Todo ello ha producido un aumento en la pobreza, el desempleo y la desnutrición, lo que ha repercutido en un incremento sostenido de la migración. La producción agrícola disminuyó y a causa de la migración en las comunidades han permanecido sólo los niños, las mujeres y las personas mayores (2004).

En este entorno, las escuelas multigrado han permanecido, aunque sostenidas por las políticas de asignación de recursos que consideran muy costoso dedicar el número necesario de maestros a la educación de los niños de las comunidades marginadas del campo. La idea del multigrado en sí no es mala, como se desprende de las investigaciones citadas en el apartado anterior, ya que los últimos avances en el conocimiento del desarrollo cognoscitivo ponderan los beneficios de que en un ambiente de aprendizaje suficientemente amplio y bien equipado convivan niños de diferentes edades y grados, con un currículo integrado, apoyos didácticos apropiados y atendidos por docentes muy bien preparados. El problema es que éste no es el caso de las escuelas multigrado de nuestro país.

¹⁵ Al hablar de los jornaleros migrantes nos estamos refiriendo a los pobres de los pobres. Se han hecho varios estudios en los que se encuentra evidencia de la forma en que viven y trabajan los niños que acompañan a sus padres a las grandes plantaciones en busca de trabajo y del bajo nivel educativo que alcanzan; ellos, mucho más que otros, engrosan las filas del rezago educativo. Evidentemente, en el caso de estos niños no basta con tratar de que asistan a la escuela mientras se encuentran en las plantaciones; es necesario rescatarlos de esas condiciones que inciden profundamente en su proceso educativo y buscar con urgencia una oferta educativa que les garantice la atención que merecen. Es probable que en este caso ni la escuela por grados ni la multigrado — como están concebidas hasta ahora — sean una respuesta adecuada; es necesario analizar a fondo la situación y sobre todo pensar en ellos para idear la mejor manera de hacerles llegar una educación digna. Para apreciar la magnitud del problema, se pueden ver, entre otros análisis, el de Norma Alicia del Río (en esta misma obra); el libro de Cartwright (2001) para una mirada distinta del entorno en el que trabajan los jornaleros migrantes y el artículo de Rojas (2005), que proporciona datos actualizados de la situación en la que viven, trabajan y tratan de estudiar estos niños.

Problemática de las escuelas multigrado

Los problemas que se viven en estas escuelas abarcan un rango amplio, puesto que tienen que ver con la situación de pobreza, con la formación y las condiciones de trabajo de sus maestros, y con los retos que plantean las diferencias culturales de las distintas regiones de nuestro país y de los grupos étnicos que habitan en las comunidades.

La situación de pobreza pone a los niños en desventaja ante las exigencias de la escuela, porque en su casa no cuentan con los apoyos que ésta supone que tienen; se les obliga a trabajar, cuando la escuela supone que sólo se dedican a estudiar; la educación de ellos no es siempre lo más importante para los padres de familia; los niños no siempre están bien alimentados, etc. Una de las consecuencias graves de la pobreza es que hay niños que crecen en un ambiente de violencia, la que también genera en ellos comportamientos violentos; se trata de alumnos que en ocasiones han sido expulsados de diversas escuelas, en cuyos hogares hay severos problemas de alcoholismo o de otras adicciones.¹⁶ Los maestros no siempre están preparados para trabajar en estas circunstancias y los alumnos que presentan estas características son candidatos a desertar de la escuela, puesto que en la lógica de la disciplina escolar lo más común es castigarlos.

Las condiciones de trabajo, por lo general, lejos de contribuir a que los maestros realicen una excelente labor, más bien los desalientan. Aquellos que se encuentran en las comunidades más alejadas tienen que sobrevivir a las mismas condiciones de extrema pobreza de estas comunidades. Así, tienen problemas de traslado, de vivienda, para conseguir alimentos y para suplir la falta de un lugar adecuado para preparar y realizar su trabajo. Se encuentran solos, con poca o nula supervisión y con dificultad para recibir materiales didácticos de apoyo. En no pocas ocasiones las escuelas están en mal estado y es necesario el trabajo voluntario de la comunidad para limpiarlas y repararlas.

La cultura de cada lugar es un aspecto imprescindible para tomar en cuenta en la educación de sus habitantes. Tanto en las comunidades habitadas por mestizos, como en aquéllas habitadas por alguna etnia, existen formas propias de socialización y educación de los niños que se expresan de manera distinta de como lo hace la escuela, y algunas veces hasta contradictoria. Las expectativas de los padres de familia sobre la escuela también suelen ser diferentes, así como la lengua, etc. Todos estos aspectos están presentes en el momento en que el maestro o la maestra se dispone a enseñar a los niños.

Por lo que toca a su formación, la mayor parte de los docentes carece de los conocimientos necesarios para trabajar con varios grados a la vez. La modalidad

de multigrado no es materia de estudio en las normales.¹⁷ Quienes han tomado algunos cursos han aprendido a planear sus clases y algunas actividades de trabajo integrado que les ayudan un poco, pero que no logran cambiar la lógica de la escuela por grados, pues para la mayoría de los maestros ésta es la que debería existir, porque es lo que aprendieron durante su formación básica.

En las palabras de una supervisora escolar,¹⁸ toda esta problemática se expresa de la siguiente manera.

Por un lado, los maestros:

- atienden a los grupos por separado,
- realizan un trabajo desgastante, como es elaborar la planeación para cada grado,
- no utilizan adecuadamente el material didáctico existente en la escuela.

Por otro lado, los niños:

- se sientan en forma tradicional, uno detrás de otro,
- tienen poca participación,
- no trabajan en equipo.

En un estudio realizado por la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica (SEP, 2004) se detecta también esta problemática, y se señala, entre otras dificultades con las que se encuentran los maestros, las siguientes:

- Los maestros no logran cubrir más del 50% del programa vigente.
- Los 200 días de clase se reducen por lo menos en 50, debido a que los docentes deben cumplir con todas las tareas que les exige la normatividad y asistir a varias reuniones, además de encargarse de atender a todos los grupos de la escuela. Este problema se agrava en las escuelas unitarias.
- La jornada escolar se reduce, en varios casos, a tres horas, debido a varias razones, entre ellas, la distribución que hace el profesor del tiempo para la enseñanza, ya que debe atender a varios grados, la llegada tarde de los alumnos que viven muy lejos de la escuela, el aseo del aula en la que trabajan.

¹⁷ O no lo era hasta el año pasado cuando algunas normales, aprovechando el espacio que se le deja a cada entidad para proponer una materia, consideraron importante estudiar el multigrado.

¹⁸ Elicia Rodríguez Villafuerte, supervisora escolar, zona No. 47 de Cárdenas, Tabasco, tiene a su cargo 13 escuelas, de las cuales siete son multigrado (Gobierno del Estado de Tabasco, 2005).

- Los maestros se enfrentan a dificultades para organizar los contenidos curriculares.
- La planeación también les parece difícil.

Como puede verse, el problema de fondo es consecuencia de una contradicción de origen: en las escuelas multigrado, los maestros tienen que desarrollar un currículo que fue hecho para trabajar por grados, con libros de texto por grados y con materiales de apoyo que también están concebidos para trabajar por grados, cuando la condición de estas escuelas es que los niños están juntos, no por grados ni por edades. Aunque en los últimos años se han desarrollado propuestas para trabajar de manera “integrada”, que es la forma demandada por este tipo de escuelas, la lógica desde la que se diseñan sigue siendo la misma y tanto sus avances como sus logros son medidos con los estándares de las escuelas por grados.

Por esto, uno de los problemas que aparece en forma recurrente en las investigaciones y evaluaciones realizadas por los organismos internacionales y en los propios países es la actuación de los maestros y su formación; también es ésta la razón de que se haya generado, en los diferentes países, una buena cantidad de materiales y cursos para apoyar a los maestros de estas escuelas; esto evidencia que, por lo menos, en algunos sectores de la academia hay una preocupación por mejorarlas.

Entre ellos, Berry (2000) reporta cuatro manuales escritos para los maestros de escuelas multigrado: el de UNESCO/APEID (1988) que sintetiza varias guías generadas en India, Japón, Malasia y Nepal y que contiene sugerencias prácticas; el de Miller (1989), basado en la investigación sobre la enseñanza multigrado, contiene elementos teóricos y prácticos, así como ejemplos que ayudan a los maestros; el de Colligwood (1992), un manual muy bien organizado e ilustrado, además de que contiene una guía para quien va a conducir el taller con los maestros; el de Birch and Lally (1995) que provee una visión teórica de la enseñanza multigrado, así como una guía práctica.

En el caso de México, desde hace tiempo, se han producido algunos materiales, como los guiones didácticos y en los últimos años se ha trabajado en un “Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para escuelas Multigrado”, en el que se reconocen los problemas y se ofrecen alternativas a los maestros, como el trabajo por ciclos y la adecuación de los contenidos curriculares, así como otras estrategias de enseñanza por temas transversales, por intereses de los alumnos, o por proyectos y la consideración del estudio del lenguaje como un eje transversal a todas las asignaturas y no como una asignatura. También se recuperan las experiencias de maestros que han organizado su aula en espacios especiales (SEP, 2004).

Todas éstas son recomendaciones valiosas y dignas de recuperarse, ya que reflejan una preocupación por la escuela multigrado.¹⁹ Sin embargo, ésta sigue siendo, en el fondo, una escuela por grados con dificultades; por eso es necesario insistir en que no se trata de hacer adecuaciones al currículo actual, sino de pensar en uno diseñado para este tipo de escuelas y de introducir en la formación de los maestros el concepto, la planeación y el desarrollo del mismo.²⁰ Incluso es necesario pensar en las escuelas antes de edificar las instalaciones en la comunidad: qué tipo de aulas debe tener y de qué dimensiones, pues el hecho de que los alumnos estén juntos no implica, necesariamente, que se trabaje en una sola aula y con la organización del salón en rincones, que es una de las sugerencias que se les hace a los maestros, sino que requieren suficiente espacio; qué apoyos necesitan; qué tipo de mobiliario, ya que el hecho de que se trate de niños en situación de pobreza no implica que carezcan de muebles escolares dignos para aprender; qué materiales y apoyos didácticos, pues precisamente por la falta de apoyos en sus hogares, estas escuelas deberían contar con mejores bibliotecas y áreas de lectura para los niños e incluso para los adultos, etcétera.

Las dificultades y las necesidades con las que se enfrentan los maestros son las que los hacen buscar soluciones, sólo que la mayoría va buscando respuestas inmediatas, haciendo ensayos, tratando de encontrar aquello que “le funciona”, comentando con sus colegas sus experiencias cotidianas para aprender unos de otros.²¹

Otros profesores buscan más allá: observan su práctica, estudian, tratan de solucionar los problemas de fondo; es el caso de aquellos cuyas experiencias retomo y analizo en este escrito.

Las experiencias de estos maestros son el producto de un cambio profundo en su concepción pedagógica²² y por ello considero que están contribuyendo a construir un paradigma alternativo que sustente una educación digna para los niños del campo.²³

¹⁹ De hecho, se ha tratado de resolver desde hace varias décadas. Uno de los resultados es el sistema de los cursos comunitarios de CONAFE.

²⁰ Un acercamiento a este concepto se encuentra en Uttech, 1999.

²¹ Esto es lo que se ha denominado como la socialización del saber práctico de los maestros, que es sumamente valioso, pero que se queda en el nivel anecdótico y no se recupera. Algunos autores también lo llaman desarrollo espontaneísta.

²² Entiendo por concepción pedagógica la forma en la que cada maestro concibe su función como tal. Un estudio amplio acerca del proceso de formación de esta concepción, se encuentra en Rosas, 2003.

²³ Me referiré a la experiencia de un grupo de maestros que participó en el Diplomado: “La integración de Grupos Multigrado y el Desarrollo de Inteligencias Múltiples”, en el estado de Tabasco, preparado y coordinado por la maestra Irma Peña Ramírez. Se realizó durante 2004 y en él los maestros tuvieron la oportunidad de pensar en su práctica educativa directamente desde la realidad de la escuela multigrado. Un dato importante es que en Tabasco el 60% de las escuelas es de este tipo. Todas las citas de los maestros que aparecen de aquí en adelante están tomadas de Gobierno de Estado de Tabasco, 2005.

HACIA UN NUEVO PARADIGMA DE LAS ESCUELAS MULTIGRADO

“No es fácil que un maestro cambie”, es una afirmación que escuchamos frecuentemente. Sin embargo, los y las maestras a quienes me refiero, han logrado hacer cambios profundos en su práctica educativa.

Estos cambios profundos empiezan por preguntarse cuál es el sentido de su trabajo y por hacer una lectura distinta de la realidad en la que trabajan, lo que los lleva a valorar su encuentro con nuevos conceptos educativos, a resignificar su concepción pedagógica y, finalmente, a las rupturas epistemológicas y metodológicas que todo ello conlleva.

En la lógica del sistema educativo, en la parte dedicada a la capacitación de los maestros en servicio, cada vez que se produce un cambio en la orientación de la enseñanza de alguna asignatura o en los planes y programas de estudio de un determinado nivel, se imparten cursos a los maestros para “capacitarlos” en el uso y desarrollo de los cambios realizados. Por lo general, se espera que los docentes los introduzcan de manera inmediata, tal como se les ha indicado. La decepción no se ha hecho esperar, pues ellos no cambian instantáneamente ni aplican en forma homogénea lo que se les indica. La razón es que cada uno construye su práctica educativa²⁴ conforme avanza en su camino docente y esta construcción estará más o menos sustentada en principios sólidos, según las oportunidades que él o ella haya tenido para reflexionar críticamente sobre su práctica y para ampliar su horizonte de conocimientos. Los cambios profundos en la práctica educativa exigen muchas veces rompimientos epistemológicos que requieren tiempo para que el profesor los asimile y reorganice su trabajo en función de ellos.²⁵ Si se reconoce que la formación de un maestro es un proceso y que en éste va incorporando sus aprendizajes, no se puede esperar que su cambio sea inmediato e irreflexivo.

En este sentido, recupero la palabra de tres maestros en la que nos comparan sus cuestionamientos y hallazgos:

[...] ésa era mi visión acerca de la educación y el trabajo docente, creía que sólo se trataba de depositar los conocimientos, que los chicos los recibieran, los guardarán y archivarán, para que yo después retirara ese depósito mediante un examen, sé que no me equivoqué cuando digo que éste era mi problema más grave y que en realidad cualquier cambio que intentaba para mejorar mi práctica educativa no

²⁴ La construcción de la práctica educativa de los maestros se da consciente o inconscientemente en su proceso de formación. Lo que un maestro hace finalmente en su aula es el resultado de la incorporación de una gran cantidad de experiencias, algunas veces analizadas por él mismo (véase Rosas, 2003).

²⁵ En ocasiones se les exige cambios que la propia estructura del sistema no admite.

funcionaba del todo, hasta que cambié mi forma de concebirla, afortunadamente lo entendí a tiempo y ahora reconozco que en la educación el educador también puede ser educando (Luis Fernando Pablo).

[...] el aprendizaje más significativo para mí no se ha limitado únicamente a mi trabajo docente en primaria y en la normal, ha alcanzado mi vida familiar. Ahora sé que el aprendizaje es individual sólo porque ocurre en las estructuras internas de las personas que aprenden, sin embargo, éste se facilita si se tiene la oportunidad de hacerlo con amigos (Luis Alfonso Hernández).

[...] paulatinamente he experimentado varias transformaciones que se han ido reflejando en mi experiencia, actualmente en mi función como supervisora he adquirido nuevos elementos teórico-metodológicos para rediseñar mi propia práctica, he experimentado cambios en mis esquemas de pensamiento, en la manera de visionar los problemas y adquirido herramientas útiles para abordar procesos de planeación, organización, gestión y evaluación (Ma. de Jesús Salas Marín).

Como puede advertirse, el profesor Pablo se refiere a un cambio en la concepción de su práctica educativa y el profesor Hernández a una comprensión mayor del concepto de aprendizaje. Los dos hablan de experiencias que implican un mayor entendimiento; además, se trata de aspectos nucleares de la enseñanza, que no pueden ser cambiados en forma aislada, sino que afectan a todo el proceso de aprendizaje y con él todo lo que conlleva en cuanto a la relación con los alumnos, la comunicación con los padres de familia, la organización del tiempo y del espacio en el salón de clases, etc. La maestra Salas expresa claramente su proceso de formación y menciona que en éste ha experimentado cambios en sus esquemas de pensamiento.

Estos cambios profundos requieren tiempo, reflexión, e implican una reconsideración de todo aquello que conforma la identidad como docente; por eso, éstos son los cambios que perduran. Los cursos de capacitación tienen resultados efectivos cuando se insertan en ese proceso de búsqueda y cuestionamiento de los maestros.

A continuación menciono algunas de las rupturas más significativas encontradas en las narraciones de los maestros.

El niño, sujeto principal del proceso educativo

Encontrar en el niño al "otro" en el proceso educativo

Cuando un maestro o maestra reconoce que su relación con los niños es de sujeto a sujeto, su concepción pedagógica cambia; ser maestro deja de ser una acción unilateral de enseñanza, se convierte en una acción educativa y, por

lo tanto, dialógica. El otro existe y demanda algo más que la transmisión de conocimientos. El saber deja de ser el único mediador entre el educador y el educando y se reconoce que ante todo el acto educativo es una relación entre personas. La relación de sujeto a sujeto con el otro implica reconocerlo, escucharlo, entenderlo y acompañarlo en todo el proceso educativo, que afecta no sólo a su mente, sino a su persona completa y a su entorno. La acción educativa es profunda y trasciende.

En la nueva concepción educativa que estos maestros están desarrollando, el niño ocupa el lugar primordial del proceso educativo. Podría sorprender que esto tenga que explicitarse tratándose de escuelas; sin embargo, la realidad es que en el modelo educativo vigente, el centro de la atención está puesto en los contenidos programáticos y no en el niño como “ese otro” con quien, y no a costa de quien, se tiene que construir el conocimiento. Poner al niño en el centro cambia completamente la dinámica del aula y puede llegar a cambiar la dinámica escolar.²⁶

Para estos maestros, reconocer al niño como sujeto ha significado entender su entorno y su historia de vida, entrar en relación con sus padres y familiares, hacer planes conjuntos en beneficio del niño y, tal vez lo más importante, aprender a comunicarse con él.

Dicho por los maestros:

Comprendí que no sólo los niños sobresalientes son importantes, sino que debo respetar la diversidad de aprendizajes en el aula y prestar la misma atención al tímido como al inquieto. Las estrategias que aprendí las puse en práctica para que todos los niños se integren al grupo y se sientan en confianza para poder desenvolverse mejor. Ahora no obligo a los niños a trabajar como yo quiero... he aprendido a darles el lugar que les corresponde a los niños y no verlos simplemente como objetos sino como personas (Leydi Guadalupe Muñoz Olivares).

El proceso de transformación es permanente y aunque he recorrido un largo camino siempre podré seguir formándome como mejor ser humano, mejor persona y con ello mejor maestra... para ello se necesita que los docentes dejemos de suponer que lo más importante es que los alumnos aprendan información sin sentido, que memoricen tablas de multiplicar, pasen exámenes de lo *aprendido*; simulamos que esos contenidos fuera de su realidad los *aprenden* y con ello la información pasa a ser el fin de la enseñanza y se nos olvida lo más valioso: el niño. A él, que juega, habla, construye lo que necesita, que inventa, que busca ser querido, escu-

²⁶ El cambio en la dinámica escolar sólo se logra cuando el conjunto de maestros y autoridades han pasado por la experiencia de transformar su concepción pedagógica. Lamentablemente la experiencia ha demostrado que un docente solo tropieza con muchas dificultades si trata de cambiar la dinámica escolar.

chado, reconocido, mayormente lo excluimos; esta manera de obviarlos va desde no preguntarles sobre qué necesitan aprender, cómo lo necesitan aprender, qué tiempo requieren para hacerlo, y peor aún no les otorgamos la confianza de que sean ellos los que construyan con sus propias estrategias los aprendizajes y que éstos se fortalezcan con la ayuda de sus compañeros... por eso a mis 21 años de servicio estoy aprendiendo a actuar con respeto a sus capacidades [y a] creer en sus posibilidades (Rosalía Zapata Jiménez).

[...] aprendí que todos los niños son diferentes en gustos, capacidades y habilidades, que cada uno necesita ser tratado como ser humano que siente, razona y sueña. Aprendí a organizarlos para controlar su comportamiento a través de reglas establecidas por ellos mismos; que es importante saludarlos por su nombre y viéndolos a los ojos; que es necesario escuchar lo que les sucede cada día; que hay que hacer que se sientan importantes asignándoles una comisión; que se deben discutir temas de relevancia con ellos como el amor, el juego, el pasado, etc.; que se les refuerce su comportamiento positivo, entre otras cosas importantes (Raymundo Chan Ehuan).

En la maestra Rosalía se expresa una vez más la idea del proceso de formación y transformación de un maestro, aun después de una larga trayectoria docente; en los tres comentarios se puede apreciar que el hecho de ser docente no implica conocer, entender y apreciar automáticamente a los niños. De hecho, el descubrimiento del niño es uno de los aprendizajes más importantes en la formación de un maestro (Rosas, 2003). Considero éste un rompimiento esencial, porque cambia el centro de atención de la enseñanza: del maestro al niño.

Formar grupo: condición mínima para el aprendizaje

Una vez que se ha reconocido al otro como sujeto y a la interacción personal como sustento de la acción educativa, el grupo de aprendizaje cobra relevancia. Si el aprendizaje ha de ser el producto de la interacción, de la colaboración y de la puesta en común de las habilidades y capacidades personales y si el espacio del aula es de todos y la responsabilidad de hacer de él un lugar agradable de trabajo es también de todos, entonces hay que darse a la tarea de formar al grupo. Los maestros de este caso han aprendido que todos los niños deben ser aceptados en el grupo y deben tener la oportunidad de realizar alguna tarea dentro de él. Para ello cada día se toman el tiempo necesario para que los niños sean conscientes del uso que pueden hacer de su espacio de aprendizaje. Formar un grupo significa crear identidad, aprender a ser tolerantes, participativos, responsables; crear sus propias normas y respetarlas. De esta manera se rompe con dos aspectos propios de la enseñanza centrada en los contenidos: la exclusión y el autoritarismo.

Marlene Pérez Torres nos dice:

[...] la comunidad de aprendizaje ha propiciado en mi aula conocimientos y aprendizajes significativos conjuntos, donde los niños en el intercambio de saberes no sólo aprenden español, sino también matemáticas, ciencias, artes plásticas, obteniendo conocimientos que le apoyen a su desarrollo integral para su aplicación en su vida cotidiana. Los niños dentro del aula han manifestado conductas diferentes, pero se han tomado en cuenta sus intereses particulares despertando en ellos el entusiasmo por compartir sus vivencias cotidianas y el comenzar con un juego diariamente hace que el clima del aula sea agradable.

Otro maestro lo expresa así:

Durante mucho tiempo pensé que el aprendizaje era el resultado de la explicación de los maestros y fortalecido por el estudio comprometido de los alumnos. Hoy sé que el conocimiento de mis alumnos de ninguna manera puede ser una réplica de lo que yo les enseño. En la construcción de estos aprendizajes juegan un papel muy importante los otros, aquellos con quienes se intercambian las ideas respecto de aquello que quieren aprender. Cada momento de nuestra vida va definiendo nuestros saberes, habilidades y actitudes respecto de tales conocimientos y habilidades. Por ello mismo, la cultura y su momento histórico definen en forma importante el sentido de lo que aprendemos (Luis Fernando Pablo).

Y una maestra más:

Llega el momento de iniciar las clases, nos sentamos en círculo que simboliza la unidad de la comunidad, no hay nadie superior, ni el maestro, quien también alimenta la colaboración entre niños y niñas, los ayuda a conocerse más y les permite un contacto visual pleno. A Carmita en este día le corresponde iniciar el saludo; para mi sorpresa ya tiene la pelotita, no tuvo que esperar a que se lo indicara; su cara refleja timidez para indicar que se va a realizar el saludo, al notarlo, hablo con el grupo: Carmita les tiene que decir algo. Ella dice: “Me toca hacer el saludo”, observa a sus compañeros, se fija en uno y dice: “Buenos días, Yuridia”, lanzándole la pelota. Ésta responde: “Buenos días, Carmita”... así continúa sucesivamente hasta que el último niño en ser saludado se la da a Carmita.

Posteriormente se repite lo mismo pero sin decir los buenos días, ni el nombre. El objetivo es hacerlo en el menor tiempo posible, todos tratan de hacerlo rápido, a Juan se le cae la pelota muy lejos, cerca de Henry, él corre para dársela a Juan. Se observa un ambiente de colaboración, todo el grupo es un mismo equipo, no como individuos separados, sino como parte de un grupo. También se han aplicado otras

actividades de colaboración en donde nadie pierde, sino en conjunto logran algún propósito. Esto facilita los trabajos en equipos, disminuye las pérdidas de tiempo, conflictos y desintegración del grupo (Marisa Guadalupe Hernández López).

En las palabras del maestro Pablo se expresa nuevamente el cambio como un proceso personal, que hace que una convicción practicada por años, sea sustituida, no por una nueva acción, sino por una nueva concepción de su papel como maestro.

La maestra Pérez habla de una comunidad de aprendizaje, que es un concepto muy distinto al del grupo homogéneo que supuestamente existe al reunir en un salón a niños del mismo grado y edad. Al hablar de comunidad, habla de aprendizajes significativos conjuntos, los cuales son posibles a pesar de las diferencias de conductas e intereses de los niños.

En el relato de la maestra Hernández se perciben muchos de los detalles que se deben tomar en cuenta para la formación del grupo: conocerse, mirarse, respetarse, escucharse...y ella no escatima el tiempo y la paciencia que se requiere para esto, porque finalmente redundan en un mejor aprendizaje.

Conocer el entorno, imperativo para entender al niño

En los casos presentados por los maestros surge como una constante el entorno de agresividad en el que viven algunos niños y la forma en la que ésta se manifiesta en la escuela. El niño que proviene de un ambiente violento manifiesta violencia y ésta enrarece el clima del aula e impide el avance del aprendizaje. En un modelo educativo centrado en la escuela, la conducta agresiva de un niño se interpreta como una irrupción en el ambiente ordenado en el que se supone que se desarrolla la enseñanza, y la consecuencia inmediata es la expulsión. En el modelo educativo que estos maestros están ensayando, observar al niño y conocer su entorno es indispensable para entender su conducta; aquí la ruptura importante es que el comportamiento de estos niños ya no se juzga como una falta a la disciplina impuesta, sino como una dificultad de integración del niño al trabajo grupal; generalmente, el primer paso es tratar de entender la razón de su comportamiento, para lo cual es necesario conocer su historia y a su familia; el segundo paso es recuperar su autoestima lastimada. En estos casos se requiere el apoyo del grupo para la integración del niño a él.

[...] en el transcurso de las semanas, noté que Juan seguía con el mismo comportamiento del primer día, le gustaba ir de un lugar a otro. Sin ser molestado, pegaba a sus compañeros o hacía travesuras a niños y niñas, se dedicaba a rayar su cuaderno. Si se le llamaba la atención se soltaba a llorar, no le gustaba trabajar

con sus compañeros, tomaba las cosas sin pedir las y lo más preocupante era que golpeaba o apretaba el cuello de sus compañeros y compañeras. Ante estas conductas mostradas por Juan, me acerqué a él en varias ocasiones para platicar y preguntarle el porqué de su comportamiento, pero no encontré respuesta alguna, sólo una mirada desesperada y silenciosa. Su situación era preocupante, razón por la cual empecé a estudiar su caso acercándome con sus familiares (Maribel Hernández Hernández).

Alejandro cursaba el cuarto grado cuando lo conocí, era muy inquieto y nervioso. La mayoría del tiempo se la pasaba jugando y le gustaba molestar a sus compañeros cuando trabajaban... Los profesores de la escuela comentaban que Alejandro era tremendo, que no dejaba trabajar a sus compañeros y que su actitud los desesperaba. Quiero decir que, al principio, me pasó lo mismo. Esto me llevó a reflexionar que para ejercer nuestra profesión debemos poseer responsabilidad para atender las necesidades de los niños. Él significaba un reto para mí en virtud de que llevaba la dirección de la escuela, atendía dos grados y todas sus inquietudes. En el salón hablé con los niños aprovechando su ausencia para pedirles su apoyo para Alejandro, y también implementé las siguientes estrategias: le di responsabilidades dentro del grupo, le facilité material de manipulación, pues era una forma muy significativa para él, ya que le encanta recortar para formar palabras y enunciados. Poco a poco empezó a leer palabras cortas y en matemáticas resolvía problemas y realizaba operaciones (Adriana Olán Moreno).

Como puede verse, para estos maestros la escuela no es un espacio aislado de la sociedad, los niños no se encuentran en la escuela deslindados de su vida familiar y la conducta de un niño es la expresión de lo que vive y siente diariamente en su entorno. Por eso se han dado a la tarea de observarlos y para entender su comportamiento han tenido que conocer y entender su entorno familiar, entrar en diálogo con los padres, hablar con sus compañeros de grupo y, entre todos, lograr que los niños lastimados por la vida que han llevado, recuperen su autoestima y se integren al grupo de aprendizaje. Los principios pedagógicos que guían esta acción son el conocimiento integral del alumno, la inclusión, la integración del grupo de aprendizaje, la atención a las necesidades personales de aprendizaje, entre otros.

Enseñanza integrada, correlación de contenidos

La escuela multigrado, como ya lo mencioné, requiere un modelo educativo diseñado especialmente para sus circunstancias, y éstas exigen un currículo integrado y materiales de apoyo también elaborados para la enseñanza integrada. Como esto no existe, los maestros se apoyan en algunas estrategias y

materiales que puedan facilitarles la tarea. Ellos necesitan estrategias educativas que les permitan correlacionar los contenidos de todos los grados que tienen a su cargo, de tal forma que los alumnos aprendan juntos, pero cada uno lo correspondiente a su grado académico. Pensar en la escuela con esta visión integradora es uno de los rompimientos más difíciles de hacer, puesto que implica generar todo un subsistema más dentro del ya existente. Habría que considerar otro tipo de avance que no fuera por grados, aproximarse al aprendizaje desde una visión interdisciplinaria, partir de temas integradores o de situaciones que permitieran la integración de los conocimientos, evaluar los aprendizajes de una forma adecuada, generar materiales adecuados y preparar a los maestros para enseñar de esa forma. Hacerlo podría significar un avance para la educación básica y un apoyo muy grande para otras escuelas que lo requieren, como las telesecundarias. En su búsqueda, los maestros que ahora nos ocupan han encontrado formas de enseñanza integradora que permiten que los niños aprendan juntos.

Así nos comenta su experiencia una maestra:

Cuando llegué a esta escuela tridocente, no contaba con la experiencia en grupo multigrado, no sabía cómo organizarlo, ni realizar la planeación de todos los grados; era muy marcada la diferencia de trabajar con un solo grado donde la enseñanza es casi igual para todos, se da la misma información, se planea por asignaturas separadas, se aplica un examen similar para todos, no hay mucha diferencia de edad en los niños y se trabaja con libros de texto de un solo grado, facilitando el uso de los mismos.

Sin embargo, ahora estoy en un grupo con dos grados, con necesidades diferentes para cada niño, donde la enseñanza debe ser integradora, puesto que no puedo impartir una clase diferente a cada grado, pues sucedería que mientras un grupo escucha, los demás gritan o juegan.

La planeación didáctica a través de proyectos me dio la oportunidad de tomar en cuenta los dos grados y los niveles cognitivos de los alumnos; al principio no fue nada fácil pero después me di cuenta que esta actividad integradora de contenidos les daba oportunidad a los educandos de trabajar de común acuerdo, para alcanzar objetivos conjuntos, donde los estudiantes más pequeños imitan los comportamientos de los grandes y a la vez tienen un apoyo extra en sus actividades, así como los alumnos mayores pueden acrecentar sus habilidades de liderazgo al apoyar a los menores, también pueden aprender de los pequeños en la realización de los trabajos y aprenden a compartir sus materiales en el momento de la práctica (Maribel Hernández Hernández).

Vemos en la narración de esta maestra varias de las cualidades que la investigación ha descubierto en las escuelas multigrado o en las llamadas multiedad; sin embargo, todavía se trata sólo de una adecuación para poder manejar el currículo por grados.

El grupo multigrado, riqueza de intereses y aptitudes

Para muchos maestros la escuela multigrado representa un obstáculo a vencer. No es de extrañar, puesto que la mayoría de ellos llega a estas escuelas sin la preparación necesaria. Una mirada distinta, en cambio, descubre en esta escuela una riqueza muy grande, debido a las diferencias de edades, intereses y aptitudes de los niños, riqueza que puede aprovecharse para el mejor aprendizaje de todos, aunque no con poco esfuerzo, pues requiere que el maestro tenga aptitudes y actitudes especiales para darle atención a la diversidad, detectar las cualidades de cada niño y organizar el trabajo del grupo de manera participativa. Se trata de una ruptura total con el concepto de la escuela por grados.

Así expresan su vivencia dos maestros:

[...] hoy me doy cuenta... de lo natural que puede ser el aprender a leer como el aprender a hablar y cómo el grupo multigrado favorece este proceso a través de los proyectos áulicos donde el contenido a enseñar es un pretexto, ya que los niños escogen el tema del cual quieren hablar, platicar, investigar y aprender (Beatriz Morales Villegas).

[...] en los grupos multigrado, los alumnos son más despiertos y participativos y opinan cosas que anteriormente pensaba que era imposible; además, se integran con mayor facilidad al trabajo colectivo y al individual, ya no hay que estar regañándolos, porque ellos son quienes ponen sus propios límites; yo sólo dirijo; es muy gratificante observar y sentir que los propios padres de familia se interesen en ver lo que sus niños aprenden, quizás no todos, pero en su mayoría sí; yo tengo una visión diferente de la educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje y hasta de la propia escuela y la comunidad, pues los niños hacen la diferencia de nuestro trabajo porque es a través de ellos que las cosas pueden cambiar y mejorar (Marisa Guadalupe Hernández López).

En el comentario de la maestra Hernández se nota con claridad que poner a los niños en el centro del proceso educativo hace de éste una experiencia totalmente distinta; ella lo expresa diciendo que ya tiene una “visión distinta de la educación” y ésta es la que le permite apreciar los beneficios de la escuela multigrado y transmitirles este mismo sentimiento a los padres de familia.

Todo acto educativo es fundamentalmente afectivo

“La enseñanza debe ser integral”, esto es, atender al educando en todas las dimensiones de su personalidad. Éste es un principio antiguo; sin embargo, no pocos maestros piensan que el cuidado de los aspectos valorales y afectivos en el desarrollo de los niños corresponde a la familia, mientras que a la escuela le toca sólo la transmisión del conocimiento. Así, cierran sus ojos y sus oídos a todos los mensajes que los niños les envían a través de sus actitudes y miradas.

Los niños del medio rural empobrecido viven en un ambiente duro, de trabajo, de abandono, como casi todos los casos narrados lo atestiguan. Algunos de ellos han perdido su infancia demasiado pronto y lo demuestran con apatía, agresividad, falta de atención, rebeldía. Aquí caben dos preguntas: ¿cómo impacta la situación de estos niños al proceso educativo? y ¿cuál es el papel de la escuela en estos casos?

La respuesta a la primera pregunta nos la dan los mismos casos, al narrar la conducta de los niños y las repercusiones de ésta en los otros niños y en el ambiente del aula. La respuesta a la segunda es la que están construyendo estos maestros: entender lo que sucede en el interior del niño, conocer su entorno familiar y su trayectoria escolar e, incluso, cuando sea posible, conversar con otros maestros que lo hayan conocido; atenderlo integralmente, lo que significa tratar de sanar su autoestima antes que expulsarlo por su comportamiento, en una palabra, tratar de que la escuela se convierta en el espacio en el que pueden sentirse aceptados; practicar una pedagogía del afecto, necesaria para la tolerancia y el respeto, así como para la formación de un grupo de aprendizaje. La tarea no es sencilla, como todos los demás aspectos toma tiempo, requiere dedicación y una organización diferente del trabajo escolar; lo primero de cada día ya no es revisar la tarea y calificar, sino saludarse, mirarse a los ojos, hacerlos tomar conciencia de que cada uno de los que están ahí llega para compartir un espacio que es suyo, en el que van a estudiar. Romper con la enseñanza autoritaria e impersonal.

Veamos las reflexiones del maestro Ángel Vázquez Gómez:

Debido a las acciones que no daban resultado con las estrategias para relacionarme con los alumnos, empecé a considerar la postura de que las relaciones interpersonales maestro-alumno sólo eran a nivel intelectual o escolar, sin intervenir lazos de fraternidad, afecto, porque creía que no era necesario y que no tenía ninguna relación con los aprendizajes y el mejoramiento de éste; lo que una vez había creído se había transformado en una utopía, convirtiéndome en un maestro autoritario... puedo concluir que un mayor crecimiento cognitivo depende de una interacción de colaboración, confianza y respeto. Que no es necesario incurrir en

el autoritarismo, que sí hay un camino confiable en el que podemos depositar nuestro trabajo.

La maestra Laura Berenice García González nos habla también de su experiencia en este sentido:

Después de varias sesiones,²⁷ soy otra. En lo personal, aventurarme en este barco me ha permitido ser más amable, transmitir y manifestar mis sentimientos. Mi inteligencia intrapersonal ha sido explotada, disfruto la alegría de vivir y compartirla con mis alumnos, amigos y compañeros, entender que cada ser humano es individual y aunque todos poseemos todas las inteligencias, unas están más desarrolladas que otras, me he vuelto más observadora y aunque aún cuesta trabajo manifestar ideas oralmente, no me cuesta plasmarlas en otras formas; volví a sentirme importante, ejecutar la flauta, dibujar, jugar con mis alumnos, sentarme en el suelo sin que ello represente una falta de respeto, soy menos gruñona pero, sobre todo, mi aula ha cambiado.

Reconocer la parte afectiva no sólo en los estudiantes, sino en la propia persona del maestro, parece ser un rompimiento muy fuerte con una pedagogía basada en el orden y la disciplina impuestos desde fuera del ser humano. Reconocer que somos seres afectivos no implica romper el orden necesario para aprender, sino actuar conforme a una disciplina interna, que se genera en cada persona al reconocer al otro como su compañero y colaborador en el proceso educativo.

El proyecto de vida

Algunos maestros mencionan que se dan un tiempo para permitir que los niños piensen en su futuro. Esto significa quizá poner los primeros peldaños para que ellos construyan su proyecto de vida y le den un sentido a su existencia. Tradicionalmente la escuela se ha planteado como su tarea “formar a las generaciones del futuro”, pero en un acto unidireccional que no considera las aspiraciones de la persona. Romper con esa visión autoritaria es una aportación muy valiosa de estos maestros.

Rosalía Zapata nos comparte su vivencia con los niños:

Sentados en círculos inicio una plática con mis alumnos del segundo ciclo, con base en la pregunta: ¿Qué profesión u oficio desearían ejercer cuando sean grandes? El momento se anima y los comentarios surgen con mucha determinación, el futuro toma su lugar en este instante: “Yo deseo ser maestra, yo doctor, igual yo,

no, yo quiero ser albañil para hacer una casa grande, yo quiero ser licenciado, yo quiero ser dueño de una carnicería”, y así cada uno expresa con arrojo su deseo.

A esta pregunta sigue otra: ¿qué tengo que hacer hoy para que eso se cumpla? Así los niños empiezan a tener conciencia de que son seres históricos, constructores de su vida. Esta visión de futuro expresada hoy puede cambiar cuando se tengan mayores elementos para visualizarla, pero ya se empieza a instalar. Ésta es una de las aportaciones más importantes que los maestros pueden hacer en el sentido formativo de su profesión.

¿Áreas de deficiencia o áreas de oportunidad?

La práctica tan generalizada de realizar una prueba diagnóstica al inicio del año escolar, para saber en qué áreas del aprendizaje están deficientes los niños, en esta nueva visión de la escuela multigrado está siendo sustituida por la detección de áreas de oportunidad de desarrollo para cada niño. Esto convierte a la prueba diagnóstica en un elemento inherente al proceso de aprendizaje. A partir de ahí, todo lo que se haga para evaluar el aprendizaje será para apreciar el avance en el desarrollo integral del niño y no sólo para calificar su memoria o determinadas habilidades y, lo más importante, la evaluación deja de ser un factor de competitividad entre los niños.

Escuchemos las reflexiones de un maestro al respecto:

El principio de la exclusión está, como dije antes, en el diagnóstico cuando éste se piensa como un proceso del que saldrán a relucir problemas, deficiencias que limitarán el aprendizaje... así que una primera acción para evitar la exclusión es precisamente operar el diagnóstico con el propósito de reconocer las áreas de oportunidad y las necesidades concretas de cada niño para estar en posibilidades de ofrecer a cada uno las experiencias más adecuadas para favorecer su desarrollo, una primera implicación de esta forma de ver el asunto, tiene que ver con la necesidad de superar la práctica de aplicar exámenes como única forma de realizar una evaluación diagnóstica (Luis Fernando Pablo).

Esta reflexión refuerza el cambio, ya mencionado, de un aula que expulsa a una que incluye.

El multigrado: de castigo a reto; de obstáculo a posibilidad

Finalmente, considero que cada uno de los elementos mencionados está contribuyendo a perfilar un nuevo concepto de la escuela multigrado en México.

De todos es conocido el hecho de que para la mayoría de los maestros, durante muchos años, tener que ir a trabajar a una escuela multigrado ha sido recibido como un castigo o una especie de novatada, de la que quieren salir lo más pronto posible. No sólo las condiciones de la escuela, sino también en las que tienen que vivir en las comunidades, han sido causa de una gran movilidad de los docentes.

En la experiencia de quienes están construyendo esta nueva visión, la escuela multigrado ya no se percibe como un castigo, sino como una posibilidad, la de realizar un trabajo educativo que contribuya a elevar la calidad de vida de los niños. Esto marca una gran diferencia con el concepto en el que actualmente se tiene a la escuela rural, en la que el fracaso de los niños se considera como algo inevitable, atribuido a sus propias condiciones de vida. Los maestros mencionados aquí empiezan a verla como una escuela en la que puede y tiene que vivirse una pedagogía diferente, aun cuando las condiciones de vida y de trabajo sean tan adversas. Este nuevo concepto cuestiona y resignifica el papel de la escuela en el medio rural.

Como ya mencioné, cada uno de los elementos extraídos de las experiencias compartidas por estos maestros significa una ruptura, un proceso de deconstrucción y reconstrucción de su concepción pedagógica y éste implica una *praxis* educativa distinta, que poco a poco está llegando a hacer del multigrado actual un modelo educativo por sí mismo, con sus propias bases y formas de organización y desarrollo. No es remoto que, como ya sucedió en el siglo pasado, una nueva escuela rural se convierta en el ejemplo a seguir para la educación básica del país, pero la tarea no es sólo de los maestros.

En otros estados de la República también se empieza a percibir una reflexión en torno a la escuela multigrado, de la cual pueden extraerse elementos que nos hacen pensar en una paradoja, pues esta escuela, que tradicionalmente se nos ha presentado como deficitaria, ahora aparece como un modelo educativo que puede contribuir a mejorar la educación en aquellos lugares en donde las carencias son mayores, aun las educativas:²⁸

Santiago Díaz y Rincón Pérez (2004), por ejemplo, consideran que la escuela multigrado (bien estructurada) puede ser la respuesta adecuada para aquellas comunidades en las que todavía se encuentran escuelas incompletas.

Torres Méndez relata una experiencia innovadora en una escuela de Chiapas, desde la cual llama a reconceptualizar a la escuela, para pensarla como “un espacio dinamizador de la creatividad y sensibilidad humanas”; a trascender

²⁸ Los maestros que reflexionan sobre su práctica lo han hecho empujados por las tensiones que viven, a la luz del nuevo entendimiento que van logrando de su profesión y de su práctica educativa. Éste es un movimiento que se ha dado desde hace aproximadamente 20 años y poco a poco ha dado sus frutos.

la estructura organizativa de la escuela y a reconceptualizar el “apoyo de los padres”, por el de “participación” (2004).

La maestra Consuelo del Valle (2004) rescata de su experiencia en las escuelas multigrado las enseñanzas que aquella le dejó como maestra y en la que reconoce que la práctica de los maestros multigrado se hace lenta por las condiciones de los grupos, pero poco a poco se torna en riqueza, al ver cómo en el salón de clases se puede dar la solidaridad, el acompañamiento, el apoyo.

Los elementos que he considerado aquí, como partes de un paradigma alternativo para las escuelas multigrado, no son totalmente novedosos, puesto que ya en los inicios del siglo XX los postulados de la escuela activa y, posteriormente, los de la pedagogía crítica, así como propuestas metodológicas específicas como la pedagogía de Freinet, y sobre todo la gran aportación de Paulo Freire a la educación, incorporaban aspectos como los aquí descritos. Lo que esto nos muestra es que los principios de la equidad, inclusión, democracia, tolerancia, solidaridad, colaboración, respeto deben ser inherentes a todo acto educativo y que el reconocimiento del alumno como “el otro” en la educación, la formación del grupo de aprendizaje, la creación de un clima de trabajo apto para el aprendizaje, el respeto al ritmo de aprendizaje y a las formas de aprender de cada alumno, el empleo de estrategias didácticas que propicien la participación, la creatividad y despierten el entusiasmo por aprender, deben ser aspectos esenciales, fundantes, de toda práctica docente. La pregunta es por qué no logran instalarse en nuestras escuelas.

Los maestros a cuyo trabajo me he referido están, como lo dije al principio, en una búsqueda que los ha hecho redescubrir estos principios y organizarlos de tal modo que dan lugar a una pedagogía alternativa.²⁹ Todavía falta mucho por analizar y aprender en sus trabajos y en los de otros que, como ellos, no se conforman con la rutina y el fracaso.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, Ma. Esther. “Una invención del Siglo XX. La escuela primaria (1780-1890)”, en Luz Elena Galván. *Diccionario de Historia de la Educación en México*, México, CONACYT/CIESAS-UNAM, 2a. ed., 2002.
- ÁLVAREZ García, Isaías, Inés Cassigoli Perea, Carlos Topete y Lesvia Rosas. *La educación básica en México: experiencias, modelos y alternativas*, vol. 2, México, IPN/Limusa, 1999.

²⁹ Los aspectos que componen la propuesta de los maestros son el saludo, tiempo de compartir, el tren de los sueños, las 3R, el método de proyectos, el currículo social, la capacitación artesanal, etcétera.

- AMES, Patricia. *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*, Perú, Ministerio de Educación/Dinfocad/GTZ/PROEDUCA/Componente Educación Bilingüe Intercultural, 2004.
- ARAGONÉS, Ana María. "Migración y explotación de la fuerza de trabajo en los años 90, saldos del neoliberalismo", en Blanca Rubio (coord.). *El sector agropecuario mexicano frente al nuevo milenio*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 2004.
- BERRY, Chris. "Multigrade Teaching: A discussion document", en *Learning and Teaching in Multigrade Settings on International Research Programme*, Institute of Education-University of London, julio de 2000 [en línea], <http://www.ioe.ac.uk/multigrade>. Acceso de octubre de 2005.
- CANUL Tun, Luis Alfredo. "La escuela multigrado, asimetría grupal", en *Maestros de ayer, hoy y siempre*, núm. 17, revista editada por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco, 2004.
- CARTWRIGHT, Elizabeth. *Espacios de enfermedad y sanación. Los amuzgos de Oaxaca, entre la Sierra Sur y los campos agrícolas de Sonora*, México, El Colegio de Sonora, 2001.
- CASTILLO, Isidro. *México, sus revoluciones sociales y la educación*, tomo 2, México, SEP/UPN/Fomento Editorial/EDDISA, 2002.
- CONAFE/SEP/PRONAP/RED DE ACCIONES EDUCATIVAS EN FAVOR DE LAS MUJERES. *Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares y propuestas didácticas*, México, CONAFE, 2004.
- DEL VALLE Pérez, María del Consuelo. "La escuela multigrado: una realidad de todos los tiempos", en *Maestros de ayer, hoy y siempre*, núm. 17, revista editada por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco, 2004, pp. 20-26.
- FAO/UNESCO. *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*, Santiago de Chile, Proyecto FAO/UNESCO/DGCS-ITALIA/CIDE/REDUC, 2004.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE TABASCO/SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE TABASCO. *Historias de formación permanente. Un acercamiento a concepciones y prácticas escolares en transformación, Proyecto: "Integración de grupos multigrado y desarrollo de inteligencias múltiples"*, Irma Peña Ramírez, Rosalía Zapata Jiménez y Beatriz Morales Villegas (comps.), México, Gobierno del Estado de Tabasco, 2005.
- LAKIN, Michael y Lavinia Gasperini. "La educación básica en las áreas rurales: situación, problemática y perspectivas", en *Educación para el desarrollo rural. Hacia nuevas perspectivas de política*, España, IIEP/UNESCO/FAO, 2004, pp. 81-192.
- LITTLE, Angela. "Multigrade teaching: a review of research and practice", en *Education Research Paper*, serial 12, Londres, Overseas Development

- Administration, 1994 [en línea], <http://www.dfid.gov.uk/pubs/files/multigradeteachedpaper12.pdf>. Acceso de septiembre de 2005.
- REESE, Debbie. "Mixed-Age Grouping: What Does the research Say, and How can Parent use this Information?", en *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, Illinois, University of Illinois at Urbana-Champaign, Children's Research Center, mayo de 1998 [en línea], <http://www.kidsource.com/kidsource/content4/mixed.age.group.pn.html>. Acceso de agosto de 2005.
- REBELLATO, José Luis. "Horizontes de un paradigma emancipativo. Su articulación con la práctica comunitaria", en *Psicología para América Latina*, Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología, núm. 0, agosto de 2002 [en línea], www.psicolatina.org. Acceso de agosto de 2005.
- ROJAS Rangel, Teresa: "Las niñas y los niños jornaleros migrantes de México: vulnerabilidad, explotación laboral y rezago educativo" en Guadalupe Teresina Bertussi (coord.). *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*, México, UPN/ Porrúa, 2005.
- ROSAS Carrasco, Lesvia Oliva. *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*, México, CEE/Fundación para la cultura del maestro, 2003.
- SANTIAGO Díaz, Francisco Javier y Fernando R. Rincón Perez: "La educación multigrado como opción de atención educativa en Chiapas", en *Maestros de ayer, hoy y siempre*, núm. 17, revista editada por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco, 2004.
- SEP/PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, SEP, 1996.
- SEP-SEBYN, Dirección General de Investigación Educativa. "Proyecto de desarrollo de un modelo educativo para escuelas multigrado. Propuesta educativa para escuelas multigrado. Fase extensiva, 2004", *Juntos aprendemos mejor*, México, SEP-SEBYN, 2004.
- _____. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP, 2001.
- _____. *Prácticas educativas innovadoras en las entidades federativas*, 2002, México, SEP, 2003.
- TORRES Méndez, Carlos. "Escuela y comunidad: una experiencia en el contexto áulico multigrado", en *Maestros de ayer, hoy y siempre*, núm. 17, revista editada por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco, 2004.
- TAYLOR, Peter, Daniel Desmond, James Grieshop y Aarti Subramaniam. "Hacia un aprendizaje más pertinente: principios y evidencias de experien-

- cias recientes”, en IIEP/UNESCO/FAO. *Educación para el desarrollo rural. Hacia nuevas perspectivas de política*, España, 2004, pp. 193-266.
- TOVAR, Patricia. “Estudio sobre la educación para la población rural en México”, en *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú, op. cit.*, 2004.
- UNESCO. “Educación de la población rural: una baja prioridad”, en *Educación hoy*, Boletín del sector educativo de la UNESCO, num. 9, abril-junio de 2004.
- UTTECH, Melanie. *La imaginación social, la diversidad y las inteligencias múltiples en el salón multigrado*, México, SEG, 1999.
- VEENAM. “Effects of Multigrade and Multi-Age Classes Reconsidered”, en *Review of Educational Reserarch*, Fall, vol. 66, núm. 3, 1996.

Trayectorias de escolarización de indígenas maestros en el contexto rural: una larga historia en el debate actual

“¡Y... Me fui de bilingüe...!” (Sujetos tras-terrados)*

Patricia Medina Melgarejo**

Del olvido en que se encontraban los indígenas mexicanos entre 1824 y 1917, cuando el término indio desaparece de los documentos oficiales al reconocimiento de la pluralidad lingüística y étnica del México del siglo XX, se vive una profunda revolución política y paradigmática (Bertely, 1998: 74).

Las prácticas y las concepciones en torno a la escolarización de las poblaciones indígenas son producto de las luchas sociales, de la constitución de las instituciones, de las formas de articulación de los distintos actores y de la historicidad local y regional de los pueblos indígenas en su concreción político-organizativa. Estamos ante procesos de configuración social, política, cultural, étnica y sociohistórica de larga duración, donde el tejido de los discursos que circulan en un momento determinado define sistemas articulados de vigencias en las concepciones y prácticas, o bien están inscritos en una sedimentación de actuaciones y memorias colectivas de sí como pueblos.

Las condiciones actuales son producto de una constante negociación por “ganar la escuela” y acceder a ella, construyendo estrategias étnicas de relación con el Estado-nación, la sociedad nacional envolvente, así como con el conjunto de relaciones locales y regionales que definen su condición y reconocimiento como pueblos.

* Este trabajo forma parte de dos proyectos: 1) “Cuerpo y conocimiento en la construcción de sentidos para una pedagogía intercultural en condiciones de diferencia étnica. Emergencia de proyectos de formación de profesionales de la educación y de distintos agentes educativos”, y 2) “La formación de profesionistas indígenas en México” (en proceso de dictamen en CONACyT).

** Doctora en Pedagogía por la UNAM y en Antropología por la ENAH-INAH. Docente e investigadora de la UPN-Unidad Ajusco y profesora del posgrado en Pedagogía de la UNAM.

Hay que considerar el papel que han tenido tanto las políticas en torno a la escolarización indígena, como las formas en que los sujetos las han experimentado, en donde un rol central es el del docente indígena: actor, sector, interlocutor, intermediario, también considerado “promotor cultural”, “maestro indígena”, “maestro bilingüe”, y que por las críticas a su papel social y su vínculo con proyectos estatales de contención y corporativismo político ha llegado a ser definido como “cacique” del espacio de su actuar laboral, de ahí que se le ubique en el ámbito cultural.

Por tanto, la intención de este trabajo es comprender la experiencia social, familiar, étnica y escolar como un proceso de condensación histórica, cuya trama conduce a la configuración “hacerse indígena maestro”. Así, el espacio de análisis es la experiencia de vida del sector de los indígenas-maestros que acceden a la escuela, transitan por una larga historia en la que situarse y optar por “irse de bilingüe”, “me fui de maestro”, “me hice maestro”, “tuve la oportunidad”, resulta ser su experiencia de escolarización e incorporación laboral-profesional, lo que implica un tránsito, un largo trayecto, para posteriormente quedar “des-localizado de su región de origen”, “desubicado lingüísticamente”, “descentrado de sus formas de organización político indígena”, o bien, “excluido o integrado”, “al margen” de las comunidades y “dentro” de las políticas magisteriales y escolares; esto en el contexto que representa la condensación de dichas políticas y de sus propias contradicciones, en la transición producida en las tres últimas décadas en nuestro país.¹

La formación y las concepciones de los docentes —también llamados por consecuencia, metonimia o metáfora, como “indígenas”— han sido consideradas por distintos autores desde perspectivas críticas. Existe una amplia producción de investigaciones al respecto, que documenta seriamente las políticas y momentos a través de los cuales se establece una serie de giros y contornos respecto a los proyectos de formación de la población “marcada” como indígena. Estos trabajos tienen distintas vertientes de análisis, como se encuentra consignado en los dos últimos estados del conocimiento producidos por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa.²

¹ Los proyectos y su distancia en relación con los procesos de escolarización hacia el sector indígena, para los fines de este trabajo, los ubico a partir de 1960 y las subsiguientes décadas, aunque resulta evidente que subyace una larga lucha histórica y política. Este recorte cronológico es producto de dos situaciones: por una parte, las historias analizadas de los maestros abarcan este periodo porque su propia historia escolar y profesional son resultado de las políticas educativas generadas para el sector rural y, en su momento, reconocido como indígena. Por otra, las transformaciones paradigmáticas, a las que apela Bertely, se producen de forma muy reciente, hacia el fin del siglo XX y el principio de éste.

² El primero, de 1994, coordinado por G. Delgado y R. Paradise, incluido en el volumen titulado *Educación, cultura y procesos sociales*, cuyo apartado se denomina “Educación indígena”, en el que participan J. Hernández, A. Robles, M. Bertely y C. Maya. Ya para 2003, coordinado por Bertely, se advierte un giro en la denominación del texto *Educación, Derechos Sociales y Equidad*, editado en dos tomos, uno de ellos dedicado al análisis de las producciones en torno a la “Educación y Diversidad Cultural”.

CONSTITUIRSE COMO "INDÍGENA MAESTRO": DEBATES E INTERROGANTES³

Juegos de palabras y estereotipos como "ser indígena", "profesor para indígenas", escuelas y "subsistema educativo indígena", ante la complejidad de las políticas y los sentidos para los sectores rurales, remiten a ciertas formas de comprender el proceso mismo de configuración de estas sociedades. Como lo señala Cauty para el caso de la matemática actual y, de manera más genérica, en referencia a la ciencia y a la técnica, se encuentran vinculadas de modo histórico a las concepciones de las culturas económicamente dominantes de los países definidos como "industrializados" y por tanto modernos, lo que plantea

[...] la cuestión de saber si es posible ser a la vez matemático y amerindio... si es posible que los amerindios practiquen la matemática sin renunciar a sus culturas específicas y sin tener que adoptar, necesariamente, la cultura denominada del "progreso universal" por los "hermanos menores" que desconocen a la Madre Tierra (Cauty, 2001: 55).

Siguiendo a Cauty, se requiere, como primer momento, construir una perspectiva que dé cuenta de las configuraciones de mundos de vida diversos y de la amplia gama de teorías y prácticas para que, a su vez, sea posible distinguir, sobre esta base, qué tipo de formación profesional, sobre qué conocimientos y bajo qué objetivos se orienta la formación y el acceso, no sólo profesional sino escolar a los pueblos indígenas en su conjunto, ya que los costos sociales han sido muy altos pues, para llegar a constituirse como indígena docente, se requiere una suma de transformaciones de las lenguas, culturas, conocimientos, prácticas sociales, del sistema de creencias y de la base material y simbólica identitaria.

A partir de las preocupaciones de Cauty surge una interrogante: ¿es posible que los amerindios practiquen el ejercicio profesional de la docencia? En el caso particular de los docentes de educación básica, sin que en esta opción bajo los cánones y las prácticas ligadas a concepciones *universalizantes* de ciencia, conocimiento y educación, se vean obligados a renunciar o a negociar de forma

Esto denota lo señalado por Bertely en el epígrafe inicial: "se vive una profunda revolución política y paradigmática en las concepciones sobre la educación para los pueblos indígenas". Los trabajos referidos a la educación indígena son nombrados desde las categorías de interculturalidad: "Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano" (S. Comboni y J. Juárez); "Etnicidad en la escuela" (M. Bertely y E. González); "Historia de la educación" (C. Escalante); "Análisis socio-lingüísticos (R. Posdestá y E. Buenabad); "Socioculturales interactivos" (A. Robles y G. Czarny); "La participación de ONG's en Educación Intercultural (P. Medina)" y "Formación docente en y para la Diversidad" (V. Avilés y G. Salinas). B. Calvo y Donnadiou (1992), L. Pineda (1993); M. E. Vargas (1994), J. L. Ramos (1999), B. Maldonado (2002); J. Briseño y De Gortari (2003), E. Martínez (2000) cuya temática central son los maestros indígenas en casos específicos o bien su articulación como profesionistas.

³ La reflexión en torno a "los indígenas" como población que se incorpora a la escuela surge de los planteamientos de Bertely (1998): "Indígenas en la escuela".

desigual, asimétrica con sus culturas específicas, desde las relaciones de ciertas normatividades impuestas, y tengan que afiliarse de manera inevitable a las estructuras culturales de las sociedades, cuyo sentido se manifiesta en la idea unívoca de un solo proyecto de progreso y desarrollo.

Existe un efecto de sentidos sociales que establece sus referentes sobre la actuación de los indígenas profesores; en muchos casos son calificados de “poco eficientes en su labor”, según los últimos resultados de la evaluación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2004), reduciéndolos a la causa del bajo desempeño escolar de los niños indígenas, o bien son señalados como intermediarios culturales pero, al mismo tiempo, como “caciques” en términos de poder y control político, como lo señala Pineda (1993).

Estas miradas deben ser contrastadas y pensadas en contextos locales, regionales y estatales, en un análisis de la configuración de las prácticas de incorporación de los docentes indígenas, pues resuena la pregunta: ¿cuáles han sido sus procesos de escolarización? Además, sobre las formas de incorporación como docentes al propio “subsistema de educación indígena” se establecen otros cuestionamientos: ¿cuáles han sido estas políticas de incorporación al servicio escolar? y ¿cuáles son las políticas de formación y el vínculo entre ellas en los contextos rurales?

Lo anterior nos lleva a romper la manera de mirar al docente indígena de forma genérica, al considerarlo como un indígena que “logra” incorporarse a la escolaridad y, luego, ejercer la docencia, entre otras prácticas sociales que lleva a cabo. Esta reflexión requiere un análisis situado de las prácticas sociales de escolarización de los indígenas que en la actualidad se desempeñan profesionalmente como docentes y las formas de inscripción en la construcción social de la persona desde una dimensión étnica.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONA ÉTNICA-INDÍGENA, SUBJETIVACIÓN Y OBJETIVACIÓN DE UNA PRÁCTICA CULTURAL: SER DOCENTE INDÍGENA

Los sentidos sociales de las identidades étnicas de los pueblos indígenas han estado condicionados a un constante debate, debido a las concepciones que permean sobre su existencia. Los cambios sobre dichas concepciones son producto tanto de las relaciones que ha establecido el Estado-nación con los pueblos, como por la acción política de los mismos a través de sus demandas y movimientos.⁴

⁴ Como señala Miguel Bartolomé: “se pretende definir la identidad del ‘otro’, sin necesidad de recurrir al protagonista de dicha ‘otredad’... También, en muchos casos, ha sido un deliberado intento por hacer que la identidad social de los grupos étnicos sea aparentemente compatible con el proyecto político del cual se forma parte, aunque ello supusiera una consciente falsación de la realidad” (1997: 142-143).

Las condiciones de visibilidad o invisibilidad a las que han estado sujetos como esa *otredad*, muchas veces no reconocida, conlleva a “la supuesta compatibilidad” de intereses entre las políticas indigenistas de incorporación y las demandas de acceso a la escolaridad de las poblaciones indias; esta tensión sólo expresa, por parte de las propias sociedades indígenas, el reclamo y la lucha por la tierra, por las formas básicas de subsistencia y por el sistema de organización social basado en prácticas de conocimiento y de creencias, en las que “la escuela” representa una forma de persistencia y negociación.

Más que adoptar una postura por sí misma, que reduzca únicamente a “saberes nativos” basados en sistemas categoriales, se busca comprender las formas en que las sociedades indígenas construyen las ideas sociales que constituyen a la persona, ya que las identidades étnicas son producto de los significados apropiados, contruidos y articulados por condensación de la experiencia histórica y política. Por tanto: “la noción de persona constituye un proceso de cada sociedad que se expresa en el conjunto de representaciones derivadas de su experiencia” (Bartolomé, 1997: 145).

Dos dimensiones atraviesan el complejo tejido de representaciones sociales y condición de persona: la persona física y la persona social; evidentemente, ante la complejidad, podríamos señalar otras más pero, para el análisis propuesto, nos basamos en una de ellas: la persona social. Se requiere la comprensión concreta de dicha experiencia colectiva en un sentido cultural dinámico, reconociendo las formas asimétricas, es decir, de colonización y la compleja relación intercultural de las prácticas sociales, en un juego de espejos que permita comprender la incorporación en un imbricado proceso, pues aprender a ser indígena maestro ha significado participar, de forma heterogénea, de múltiples códigos de mundo de vida.

En este contexto, la persona social étnica de los profesores indígenas, o como ya habíamos señalado, la configuración identitaria de los indígenas maestros desde sus redes sociales de pertenencia, ha sido poco definida desde los referentes identitarios étnicos y, sobre todo, el nivel de ruptura y la comprensión necesaria de sus conflictos permanentes en su condición de sector profesional, escolarizado, perteneciente a un pueblo étnicamente diferenciado en nuestro país. La persona étnica de los docentes se establece a partir de una serie de referentes sociales y de bases materiales que configuran formas de pertenencia; al parecer, el proceso mismo y su contradicción al incorporarse a la escolarización conducen a una ruptura de dichas bases materiales de su identidad. Así, la acción social de las identidades étnicas se constituye a partir de ejes referenciales: la lengua, la vida cotidiana, la territorialidad, la historia, la economía, la indumentaria, el parentesco y la política (*ibíd.*).

Es en este juego de imágenes, de referencias, pertenencias y distinciones, que los sistemas de atributos distintivos cobran significado según su configuración

y origen. En este caso, la diferencia étnica se establece a partir de elementos que subyacen en las bases culturales de los grupos. Estamos ante los rasgos o criterios en las definiciones étnicas: “creencias y prácticas religiosas además de objetos y comportamientos asociados con ellas; lenguaje y un sentido de continuidad histórica con ancestros y con un lugar de origen común... y marcas para que los miembros se perciban a sí mismos o sean percibidos por otros como una colectividad diferenciada” (Figueroa, 1992: 129). La conformación de estos rasgos define las bases culturales étnicas y su configuración actual, en cuanto a la potencialidad en la condición social de cada pueblo indígena. En muchos casos la condición de la lengua se ha considerado como el elemento central, pues se establece como indicador básico de la pertenencia social; en la tensión entre la condición social y cultural y la referencia a la *lengua* y su uso, se perfila una serie de discusiones interesantes: la lengua es una construcción de la forma de mirar y, por tanto, de nombrar al mundo. Existe una interrelación compleja entre cultura, sociedad y lengua (Lenkersdorf, 1996a, 1996b y 1998).

En las condiciones actuales de los pueblos indios, el uso y la recreación de su lengua, en muchos casos, se ha visto negada, lo que ha generado un desplazamiento entre ellas, sobre todo por la condición de las lenguas dominantes, en este caso el reemplazo de la indígena por el español. En tanto, es necesario recurrir a un análisis de los elementos históricos, políticos y sociales que constituyen la relación lengua y cultura, en la condición étnica. Además de que esta cosificación como requisito para la incorporación de los indígenas como docentes, los conduce a autodefinirse como “bilingües”, cuando optan por insertarse a la docencia, lo que explica la frase “irse de bilingües”.⁵

Esta discusión nos conduce a comprender los hilos que constituyen las colectividades étnicas, pues han creado y mantenido una serie de redes de perte-

⁵ Es necesario recordar que durante las décadas de 1950 a 1970 a través del Instituto Nacional Indigenista (INI) se crean los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI); así, para cumplir con los fines de esta instancia oficial surge la figura de los Promotores Culturales (PC). Entre 1952 y 1963 se establecen 237 escuelas que cumplan con la función de castellanizar y alfabetizar a través de 350 PC y *maestros federales* (Hernández, 1976: 48-50). En forma paralela, recordemos que el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) cumplía la función de formar y certificar a los docentes que provenían de las primeras misiones culturales; de forma institucional comenzaron a brindar capacitación y mecanismos de certificación de conocimiento pedagógico para los PC y aquellos ya definidos como maestros para este ámbito. Los PC contaban con educación primaria y los maestros bilingües con mayor escolaridad, como la educación secundaria. En 1964 el INI continúa a través de los PC; dicha labor es reconocida por la SEP y se crea, para ese año, el Servicio Nacional de PC y Maestros Bilingües. Entre 1964 y 1970 edificaron casi 44 mil aulas y se otorgaron 2 547 plazas de promotores bilingües. El IFCM logra la capacitación y titulación de 17 472 maestros; mientras tanto continúa funcionando la Dirección General de Asuntos Indígenas, la cual desaparece en 1968, contando con promotores bilingües e internados de primera enseñanza. En 1968 existían 2 316 PC y mil maestros rurales bilingües; aunque las plazas de estos profesores estaban adscritas a la Dirección General de Primarias se atendían 109 180 niños y gran parte del personal técnico y administrativo dependía de los CCI del INI. Para la década 1969-1979 se crean 697 nuevas plazas de PC y 399 de maestros bilingües, las que se suman a las ya existentes, para hacer un total de 3 412 PC y en el caso de los maestros bilingües se mantiene la cifra de 1 000. Desde 1971 a 1976 se coordinan varias dependencias con la

nencia, definidas como relaciones de interacción actualizadas por los individuos que las componen. Así, pertenecer a un colectivo, en este caso étnico-indígena, requiere compartir el complejo simbólico-cultural que los constituye histórica y políticamente. Se percibe a los indígenas maestros sólo a través de los criterios establecidos desde las propias visiones de los proyectos oficiales, sin reconocer la complejidad de sus estrategias de sobrevivencia y búsqueda de acceso, en las interacciones con otras prácticas sociales (muchas de ellas corporativas).

En cambio, nuestra propuesta busca mirar más bien al sujeto indígena maestro como una condensación de proyectos de las propias sociedades indígenas y, como tales, pueden existir contradicciones y una diversidad de escalas y temporalidades sobrepuestas a esta definición. El indígena docente busca, como persona étnica, reconstituirse en proceso, en una fuerte confrontación con otras prácticas sociales que lo conducen a una trayectoria social itinerante.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y PERSPECTIVA METODOLÓGICA DEL PROCESO SOCIAL DE "HACERSE MAESTRO INDÍGENA"

En este contexto de interrogantes y búsquedas se construyó un andamiaje categorial, pues continuamente se piensa en "marcas", en referentes que distinguen a sectores de la población, generando prácticas clasificatorias, precisamente como la condición "rural", "indígena", "educación indígena", segmentos de la población desde rangos de edades preestablecidos y/o por condiciones de pobreza y ubicación geográfica, a saber: más que preocuparse en categorías de pensamiento crítico se establecen "marcas de diferencia".⁶

Resulta fundamental comprender el trayecto y la experiencia desde las historias particulares de los sujetos, pero analizadas como historias sociales, colectivas y étnicamente configuradas, al mismo tiempo que se hallan sobrepuestas a esta complejidad que involucra al propio sistema educativo. Esta discusión

idea de atender a los indígenas monolingües, y entra en vigor el Plan Nacional de Castellanización (Vargas, 1994: 125). El INI aumentó el número de los servicios que ofrecía, como los CCI, elevándolos a 82 (Vargas, 1994: 125); aumenta a 6 000 los PC y a 8 000 los maestros bilingües, todos ellos con diversas categorías (Hernández, 1976); estas acciones educativas son las que hacen brecha para tratar de conformar un sistema bilingüe y bicultural con la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978 (véase al respecto Hernández, 1976; Calvo y Donnadieu, 1992; Vargas, 1994; Bertely, 1998 y López, 2005).

⁶ La transformación en referentes categoriales críticos (entendidos como la construcción de esquemas relacionales en campos articulados de nudos o interrelaciones necesarias en la comprensión de procesos) implica la interpretación y la construcción de categorías, al entender la relación "razón-realidad" como marco de comprensión de las problemáticas. Esta operación de pensamiento categorial cumple una *doble función epistémica*. Las categorías permiten reconocer: a) las condiciones y circunstancias históricas que condicionan nuestra "mirada" sobre realidades particulares, y los referentes de la teorización con los cuales nos enfrentamos como marcos interpretativos de las realidades; b) la heterogeneidad de los procesos que suponen "un todo articulado", cuya complejidad es producida por las diferencias de estructura y parámetros específicos, tales como las escalas y ritmos temporales, y las distribuciones en el espacio de cada proceso.

nos condujo a ciertas aproximaciones metodológicas y no sólo a la intención de discutir, sino de contar una historia, recrear las voces a través del relato de los trayectos y experiencias de los docentes.

En el ámbito metodológico existen diferencias en torno al tratamiento de las historias de vida y las trayectorias profesionales: ya sea desde la disciplina antropológica, de la historia oral y de la propia sociología. Partimos de referentes disciplinarios antropológicos y de la historia oral,⁷ desde la concepción de que la búsqueda se constituye desde una “intención biográfica”, asumiendo una perspectiva analítica desde el intercambio y la construcción, recreando diferentes niveles de análisis a partir de las propias entrevistas y su grabación, hasta propiciar autobiografías que sirvieron como detonadores para procesos de elaboración de trabajos de los propios docentes implicados. Al contrastar la referencia de más de 25 relatos ya construidos de distintos maestros indígenas, se generaron las categorías que establecen un andamiaje para la construcción del proceso de análisis, reconociendo la distancia entre el relato autobiográfico, lo que los propios maestros omitían y lo que en la serie de entrevistas se generaba, por lo que compartimos sentidos hermenéuticos tanto de sí, como otros; es decir, de sí mismos en la relación, y en un nosotros en construcción, entendiendo que “... se busca comprender la experiencia en tanto acontecimiento; esto es, asumir las distintas interpretaciones como constitutivas de la realidad socio-cultural de lo ocurrido” (Hleap, 1999: 62).

El acento puesto en el sujeto y su relato —y éste como discurso— requiere comprender al primero como persona social concreta, síntesis de múltiples determinaciones en las que se conjuga su pertenencia a un sector, una clase, una familia y una formación cultural, en este caso a un pueblo indígena; donde el sujeto no existe previamente como tal hasta su inserción en las relaciones sociales, pues resulta ser producto y productor de las mismas, no por la vía natural, sino por cierto tipo de sociedad, de cierta organización y formas de relación social. El sujeto se constituye en diferentes prácticas discursivas, en las dimensiones ideológicas, económicas, jurídicas, educativas y es definible sólo en prácticas específicas y en espacios determinados en donde cobra contenido su hacer, su visión del mundo y el lugar que él, imaginariamente, ocupa en éste: hacerse indígena maestro.

Por tanto, se buscó comprender cómo, desde la itinerancia del indígena maestro, se constituyen dimensiones de “otredad” y se configura en actor del juego de espejos en el que ser docente, indígena, bilingüe, interlocutor y ejecutor de políticas, lo coloca y desubica en el contexto de relaciones con otros.

⁷ Aclaro que no trabajé desde una perspectiva sociológica, aunque existe un desarrollo fuerte por parte de Bourdieu en torno a esta temática; mi orientación fue antropológica e histórica, lo que me permitió abrir nuevos contornos teóricos.

Este profesionista indígena se encuentra como protagonista de un conjunto de *otredades* que definen la educación rural e indígena, frente a modelos de sociedad y ciudadano.

En sus narraciones y en sus relatos de vida se puede vislumbrar los rastros de esa sociabilidad que los constituyó; por tanto, la incursión fue hacia los procesos de atención educativa, las condiciones e historias de los docentes indígenas desde una perspectiva metodológica interpretativa. El debate en torno a los sentidos de las prácticas y a las memorias locales, colectivas y sociales que dan contenido y posibilitan la comprensión y la construcción de narrativas de distinto orden, nos conduce a una metodología definida como “la experiencia evocativa”. Esto implica formas de descubrimiento de los sentidos y referentes del “estar ahí”; en este punto se convierten en elementos de recreación hermenéutica: ¿en qué términos puede pensarse un sujeto sin contexto o sin pasado? Problemas todos ellos de carácter intercultural (para indígenas y no indígenas).

Para el caso del tránsito familiar al escolar y de la inserción profesional, se construyó la definición de trayectoria. Nos interesa destacar que el trayecto del sujeto desde su formación familiar-comunal, escolar, hasta las prácticas laborales en las que ha intervenido, genera saberes y conocimientos producto de su formación y de los intereses y contextos sociales e institucionales de su acción; por tanto, es un proceso sociohistórico, en el cual se condensan la historia étnica y la experiencia escolar, así como el mundo de vida social y político y de las tradiciones, entendidas éstas para el contexto educativo como “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto que están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (Davini, 1995: 20).⁸ Para el sentido de las identidades étnicas, las tradiciones socioculturales requieren ser comprendidas como “el estado contemporáneo de una tradición constituida por un colectivo cuya configuración refiere a procesos de larga duración, como es el caso de los pueblos indígenas” (Bartolomé, 1997: 76).

Así, dos tradiciones (étnico-política y escolar-profesional) se cruzan y convergen enlazándose con el proceso de vida —personal del sujeto— para la constitución de identidades profesionales de los indígenas maestros. Las dos tradiciones son la matriz étnico-cultural y la que se refiere a las relaciones, a su historicidad local y regional tanto del servicio educativo estatal, como del llamado “indígena”. La trayectoria profesional está inserta en los relatos de vida

⁸ Al seguir la idea de M. C. Davini en referencia a la concepción de las tradiciones, en el caso educativo son “producto de intereses sociales y políticos y de pujas en el interior de los grupos: las diversas tradiciones conviven en el presente expresando acuerdos y desacuerdos, intereses mutuos, conflictos latentes o expresados. Pero su supervivencia se manifiesta en su forma de persistir en las imágenes sociales de la docencia y en las prácticas escolares” (1995: 20).

de cada sujeto; si bien es producto del proceso de vida, a su vez se convierte, en muchos casos, en un núcleo o referente de construcción de la historia del propio sujeto y de sus pueblos de origen.

APRENDER A SER INDÍGENA MAESTRO: RETRATOS Y TRAYECTOS BIOGRÁFICOS. FAMILIAS, ESCUELAS Y TRABAJO

Los casos expuestos con mayor profundidad en este trabajo responden a tres intenciones específicas. La primera busca contrastar la situación de los indígenas-docentes⁹ que provienen de distintas regiones del país: el caso rarámuri de Chihuahua, del profesor “Chano”;¹⁰ el huichol de Jalisco, del docente Lino;¹¹ el mixteco, de la maestra Mar y la situación chinanteca de la que forma parte la profesora Estrella, ambas de Oaxaca;¹² el náhuatl de Puebla, trayectoria del docente Tacho.¹³ Se efectuó el análisis del contexto de ciertos procesos a través de “la *coralidad* del relato” de otros profesores de distintas regiones y pueblos indígenas.¹⁴

⁹ El número nacional de profesores de educación primaria “indígena” en 1990 era de 22 001; para 2000, se registran 32 006 (SEP, 2005. Personal Docente).

¹⁰ En un estudio comparativo entre los resultados señalados para 2000 y los del ciclo escolar 2003-2004, el estado de Chihuahua presenta un descenso de la población indígena atendida en educación preescolar y primaria, así como del número de escuelas y maestros. Los datos en particular se expresan de la siguiente manera, pues en 2000 contaba con una población de 3 052 907 personas. En esta entidad se registran 103 057 hablantes de lengua indígena de los cuales, aquéllos entre 0 y 14 años de edad fueron atendidos en subsistema de educación indígena en 561 escuelas, con 21 403 alumnos y 1 056 maestros en nivel preescolar y primaria, mientras que para 2003-2004 en nivel preescolar y primaria se notifican 488 escuelas, con una atención de 20 141 alumnos y 983 docentes. Entre estos profesores “33.9% tiene estudios de nivel superior incompletos y 21.3% con nivel medio superior terminado, lo que manifiesta un bajo perfil profesional de los docentes” (SEP, 2005).

¹¹ En el estado de Jalisco se mantiene prácticamente el dato estadístico entre 2000 y el ciclo 2003-2004, con una ligera baja en la población atendida; durante el último censo de 2000 se contaba con una población de 6 322 002 personas. En esta entidad viven 48 504 hablantes de lengua indígena, de los cuales fueron atendidos en un total de 152 escuelas, 6 563 alumnos entre 0 y 14 años por 318 maestros en nivel preescolar y primaria en el sistema educativo; 4 950 eran huicholes. En el periodo 2003-2004 en el nivel preescolar y primaria tenemos la siguiente distribución de educación indígena: 149 escuelas, 6 467 alumnos y 315 docentes. “El 72.6% del personal docente de los servicios de educación indígena del estado presenta estudios de educación superior y el 15.5 con nivel medio superior, lo que manifiesta una elevada y constante superación profesional” (*ibid.*).

¹² Durante el último censo de 2000, el estado de Oaxaca contaba con una población de 3 438 765 personas. En esta entidad viven 1 314 917 hablantes de lengua indígena, de los cuales, aquéllos entre 0 y 14 años de edad, fueron atendidos 241 240 alumnos en un total de 3 742 escuelas; 68 593 eran mixtecos y 21 185 chinantecos. La cifra total para la planta docente es de 10 212 maestros en nivel preescolar y primaria. Para el periodo 2003-2004 se registran en nivel preescolar y primaria 3 328 escuelas, 230 059 alumnos y 9 793 docentes. “El 28.4% del personal docente de los servicios de educación indígena del estado presenta estudios de educación media superior terminados y el 26.5% nivel superior incompleto” (*ibid.*).

¹³ Durante el último censo de 2000, el estado de Puebla contaba con una población de 5 076 686 personas. En esta entidad viven 681 980 hablantes de lengua indígena, de los cuales fue atendido un total de 112 088 alumnos de 0 a 14 años de edad (entre los que 87 951 son de origen náhuatl), en 1 701 escuelas, con 3 906 maestros en nivel preescolar y primaria. En el periodo 2003-2004, en nivel preescolar y primaria, de acuerdo con la siguiente distribución: escuelas 1 642, alumnos 110 552 y docentes 3 846. “En el estado de Puebla el perfil profesional es: 37.3% del personal docente de los servicios de educación indígena del estado presentan estudios de educación superior terminada y el 26.4% con nivel superior incompleto” (*ibid.*).

¹⁴ Al efectuar una serie de entrevistas con el sujeto del relato, considerado como “eje”, es importante realizar entrevistas con otros sujetos coetáneos del narrador. Esto constituye, como diría Sarabia (1986), la coralidad en que se desarrolla el relato, lo cual permite

La segunda intención es comprender, en su conjunto, los procesos y las problemáticas que pueden ser consideradas comunes y recurrentes en la constitución misma de la identidad sociohistórica profesional, de lo que implica ser un indígena que se incorpora a una práctica profesional como maestro de educación básica. La tercera es advertir la especificidad que se constituye en relación con la historia social, las formas de organización étnico-políticas de cada pueblo, los rasgos que imprime esta historia en la práctica de escolarización indígena y sus grados de intervención como proyectos de sí, como pueblos y sociedades. ¿Qué distancia existe entre un maestro náhuatl y uno rarámuri?, ¿entre ser docente indígena hombre o mujer?

Primera infancia, distintas posibilidades: estar en la comunidad, traslado o reindianización

La forma de socialización primaria se establece a partir de las prácticas familiares comunitarias, como en toda sociedad. Para el caso indígena, esta relación se fundamenta en los sentidos de la organización político-cultural-étnica y en la convivencia cotidiana, lo que constituye a la persona social indígena. Las formas que adquiere la familia indígena dependen del pueblo y sector de pertenencia, de las relaciones de parentesco, de la estructura de participación de la comunidad y de sus lazos territoriales y políticos. Los casos analizados refieren a una estrecha relación entre padres y abuelos.

La maestra Mar describe a su familia, cuya estructura y forma le han permitido que los hijos puedan vivir con abuelos y tíos, continuando una línea de pertenencia y convivencia. El papel de su abuela y de su madrina, hablantes de lengua mixteca y practicantes de una serie de conocimientos, permiten a Mar convivir a través de estas relaciones, pues al aumentar el número de hermanos, la abuela y la madrina construyen su propia casa en un solar cercano, de tal forma que Mar se va a vivir con ellas y continúa la relación con su familia practicando la lengua y los vínculos con la agricultura. Mar señala que, por estar muy acostumbrada a la compañía de su tía y de su madrina, decide vivir con ellas: “además de que les tenía confianza, les contaba mis cosas, mi madrina me escuchaba con tanta atención y después me aconsejaba lo que debía hacer”.

contrastar distintas versiones y, al mismo tiempo, comprender espacios de convergencia entre los actores que experimentaron un hecho social compartido generacionalmente y determinar al informante, cuya historia condensa una amplia gama de procesos y puede ser el sujeto eje que muestre, en la reconstrucción de su historia, las características de una generación en particular. De esta forma se registraron, como ya fue mencionado, más de 25 relatos de maestros, provenientes de Guerrero (mixtecos), de Sinaloa (mayos), San Luis Potosí (tenek y nahuas), Michoacán (purépechas); Oaxaca (triqui, mixe, mixteco, zapoteco) e Hidalgo (otomí).

En el relato del maestro Tacho destacan sus relaciones familiares y el afecto recibido a partir de su arraigo con la tierra, pues enfatiza: “Yo nací como nacen los niños en mi comunidad, por las formas tradicionales: fui atendido por una partera en el mismo lugar en donde estaba mi familia”. El papá de Tacho fue el último hijo de la familia, lo que se llama *xokoyotzin* o *xocoyote* (cuyo significado en náhuatl es el más pequeño de la familia). Se le hereda la casa familiar y algunos terrenos, sobre todo el entorno de la casa, por lo que trabajaba sus propias tierras, no las de la hacienda, ya que, a pesar del “reparto agrario”, seguía funcionando “la hacienda Taxcantla” (planta cuya característica es que resiste el calor); utilizaban solamente las tierras de la hacienda para pastorear a sus rebaños, actividad que Tacho realizaba desde pequeño: cuidaba sus animales y, en la medida que crecía, le asignaban otras tareas en las que pudiera aprender actividades cada vez más complejas. En un momento de su infancia, realmente recibió todas esas enseñanzas de su madre y de sus hermanos mayores, pues su papá estaba dedicado a otras cosas: “se iba por temporadas para mantener a la familia, en los aserraderos de Veracruz, donde se extraían maderas preciosas, se cortaba la madera de acuerdo a los ciclos lunares, para hacer las casas de la personas de esas zonas. Mi papá regresaba a mi pueblo para la cosecha”.

La familia indígena y su vínculo territorial se expresa de distintas formas. Para el caso huichol resulta definitivo establecer los espacios de pertenencia. Lino nace en 1971, en la ranchería de donde era originaria su madre; es el segundo de tres hijos del primer matrimonio de su padre. Vive su primera infancia con sus abuelos; señala que su comunidad, Lima, pertenece a Ocotitlán, y en su conjunto a San Sebastián; plantea que en ese lugar aprendió desde niño, entre otras cosas, “a querer mucho a sus abuelos, padres y tíos maternos principalmente”. Lino define la importancia de aprender su lengua, la vestimenta, las fiestas tradicionales rituales y vida cotidiana: “hubo muchos momentos de alegrías; desafortunadamente, a los seis o siete años perdimos a nuestra madre, desde entonces algunas veces acompañamos a mi padre, pero estuvimos más con los abuelos”. Después, su padre decide llevar a sus hijos consigo, ya que era maestro, y prácticamente crece fuera de su familia y de su comunidad. Esto lo conduce a verse fuera de estos núcleos de relación básica, y le genera un gran conflicto: “pues obviamente que fui como presa fácil de enajenación, de aculturación, desde el momento en que yo me alejo de la comunidad, tuve que mejorar mi habla, mi lenguaje como indígena, tuve que reaprender algunos conceptos, algunas palabras del huichol al español y readaptarme nuevamente porque, bueno, yo regreso a mi comunidad después de los 18 años de edad”.

La familia, en el caso tarahumara (rarámuri), de la que proviene el maestro Chano, integra sus prácticas de sobrevivencia y trabajo a partir de los referentes de su quehacer cotidiano y social-comunitario. La acción de los padres y

abuelos se ubica con relación a ciertas normas de comportamiento: “En mi infancia, más que nada, recuerdo que mi padre nos decía que teníamos que tener cierto comportamiento con la gente mayor, teníamos que tener una situación respetuosa ante la gente grande, para que así no tengamos problemas ante la sociedad”. Sus padres no hablaban español, “solamente nos comunicábamos en la lengua rarámuri... entonces, mis conocimientos son los conocimientos que yo traigo y así me enseñaron mis padres”. Los aprendizajes directos de las formas de trabajo, oficios, labranza, obtención de la cosecha, las prácticas agrícolas, son señaladas así por el maestro Chano: “esto se hace con la finalidad de que también el niño, cuando sea grande, tenga su oficio”. Por tanto, “los padres tienen la situación de decirles que se van a casar un día, el oficio que van a aprender se enseña en la práctica, como por ejemplo barbechar, hacer canoas, hacer una casa trabada de madera, hacer casa de piedra o de adobe... todo eso, el niño lo aprende observando... y a la vez llevándolo a la práctica, en nuestras reuniones ceremoniales, en donde hacemos nuestras danzas, ahí también nuestros padres nos enseñan”.

Los sentidos de pertenencia que establecen los indígenas maestros en sus relatos se ubican, fundamentalmente, a partir de la familia, la comunidad, el sistema de creencias y la construcción en dimensiones de espacio y temporalidad; es decir, lugares y prácticas a través de los cuales se definen las huellas de una historicidad local, regional, en la configuración de la territorialidad, por cierto no reconocida, pero presente en la memoria, en las acciones y tránsitos de los sujetos y sus familias. Esta cuestión se explicita mucho más a través de la historia escolar de cada uno de estos docentes.

Este esbozo de los rasgos que integran parte de su relato sobre su infancia y la incorporación escolar, acusa referentes acerca del tránsito que los socializa de forma primaria con y en su comunidad, como modo de vivencia cercana a una serie de prácticas y relaciones. Los padres y la manera como están configuradas las familias los llevan a la apropiación de elementos de las “bases materiales de la identidad étnica”, como sería el caso de un código común de significados, el vínculo con los abuelos y “parientes”, establecer formas de parentesco que se manifestarán también en los tránsitos de las posteriores incorporaciones a otros ámbitos sociales, como resulta la experiencia escolar misma.

Ser persona indígena se establece por medio del aprendizaje y de las formas de conocimiento a partir de la familia y en la comunidad, así como de las prácticas productivas, de trabajo y socioculturales. Las referencias a los consejos, al modo de comportamiento y a la forma en que deben ser como personas, ya sea mixteca, rarámuri, huichol o náhuatl, permiten constituir una serie de normas y prácticas que los vincula entre sí y con otros. Estos patrones culturales sirven de soporte identitario para los procesos de identificación que desarrollarán en su vida.

Existen otros conocimientos que no se encuentran desvinculados de las formas de trabajo, pero que se dirigen a constituir los vínculos comunitarios indígenas en los que las familias desempeñan un papel relevante, ya que se instruye a los niños y a las niñas realizando prácticas específicas por sexo, pero también participando en acciones que se refieren a la comunidad indígena. Uno de esos conocimientos es denominado, coincidentemente por el conjunto de relatos, “aprendizaje local de casa”, cuyo objetivo es transmitir formas de resolver situaciones a partir de la observación de las prácticas cotidianas.

Aprender la lengua, a sembrar y el conjunto de creencias está íntimamente relacionado con la práctica en festividades; este conocimiento se transmite mediante las reuniones y la observación. El núcleo de discusión reside, para el caso étnico-indígena, en dos procesos clave: *a*) precisamente en el sentido sociopolítico de las formas de organización territorial y de las prácticas de configuración de mundo, sistema de creencias y procesos de apropiación del vínculo con la tierra, las relaciones de parentesco y los sentidos que imprimen a las relaciones con la sociedad mestiza, y *b*) la configuración a través del territorio y la memoria en el sentido de la geopolítica de la acción misma, en la que se configura el sentido de “una memoria territorializada” (Gómez, 2000), que se recrea en las prácticas sociales de incorporación y de intermediación cultural y política que ejercen, cuestiones que en las familias indígenas circulan como expectativas sobre la escolaridad de los hijos y su formación.

El caso de Lino resulta ejemplar en esta relación, pues pareciera que nos está haciendo referencia sólo a “municipios, comunidades”, al describir que “dentro del territorio comunal *wixarika* existe una rancharía a la que nombraban La Lima. Este lugar pertenece a la jurisdicción de la localidad de Ocotitlan, que a su vez pertenece a la comunidad indígena de San Sebastián Teponahuaxtlán”. Pero la historia implícita que nos comparte en esta ubicación se basa en la descripción que corresponde a las forma de organización territorial indígena huichola y que trasciende al estado de Jalisco, pues incluye una parte del de Nayarit. Lino localiza ahí un territorio y el lugar que él, junto con su familia, recrean y donde se ubican en el sistema territorial, así como en el de creencias y relaciones, en la forma de pertenecer: “ser huichol” a través de las jurisdicciones indígenas. Lo mismo ocurre con Mar y su historia como mixteca, que se encuentra en la región propiamente definida como “zapoteca”; Tacho señala las relaciones en el contexto comunal, regional y territorial, las formas de trabajo de su padre y las relaciones con su madre y hermanos, mientras Chano establece la situación de su familia rarámuri y las formas de conocimiento, a través de prácticas agrícolas y el sentido de aquéllas de carácter ceremonial. Como veremos, estos elementos están presentes en los referentes y sentidos que cobran las formas de incorporación a la escuela y su trayecto hasta la inserción laboral como indígenas maestros.

Sujetos tras-terrados: migrantes por la escuela, migrantes por subsistencia

Las trayectorias de vida de los indígenas maestros tienen historias particulares-personales con un vínculo social-étnico que depende de su condición regional, estatal y del pueblo indígena al que pertenecen, trátase de un rarámuri de Chihuahua o un de náhuatl de Puebla. En la configuración de esa trayectoria se colocan cuatro referentes que condicionan su historia en el acceso a la escolaridad: *a)* una ruptura con la comunidad étnica; *b)* un proceso que significa un continuo recorrido itinerante “para alcanzar a la escuela”; *c)* una metáfora y promesa de “encierro” para lograr la resocialización, pues todos los docentes estudiados transitan de una u otra forma por “alguna modalidad de institución total”,¹⁵ es decir, internados, albergues,¹⁶ el ejército y, de forma recurrente, “siempre se salen, se escapan e inevitablemente retornan al buen encauzamiento de sus almas indígenas”; *d)* así, la fractura como producto de tal *itinerancia* que genera la imposibilidad del retorno a sus regiones de origen, o bien las mediaciones para lograr tal reinserción a sus espacios comunales, nos conduce a analizar, detenidamente, el proceso de escolarización en cada uno de los casos.

A continuación se muestra la construcción de dichos relatos de los indígenas maestros por “alcanzar a la escuela”, “llegar a ella...” y producir una escolaridad “por partes” en los procesos de fragmentación, discontinuidad y continuidad.

El caso de Mar

Al cumplir cinco años, Mar tuvo que ingresar al primer grado de primaria, en la escuela primaria rural que está en su ranchería, pues no existía servicio de edu-

¹⁵“La característica central de las instituciones totales puede describirse como una ruptura de las barreras que separan de ordinario estos tres ámbitos de la vida. Primero, todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad única. Segundo, cada etapa de la actividad diaria del miembro se lleva a cabo en la compañía inmediata de un gran número de otros, a quienes se da el mismo trato y de quienes se requiere que hagan juntos las mismas cosas. Tercero, todas las etapas de las actividades diarias están estrictamente programadas, de modo que una actividad conduce en un momento prefijado a la siguiente, y toda la secuencia de actividades se impone desde arriba, mediante un sistema de normas formales explícitas, y un cuerpo de funcionarios. Finalmente, las diversas actividades obligatorias se integran en un solo plan racional, deliberadamente concebido para el logro de los objetivos propios de la institución” (Goffman, 1998: 19).

¹⁶“Durante el periodo 1970-1976, se establecen las bases de la educación indígena... se multiplica la atención a la población indígena en edad escolar con el crecimiento de las escuelas-albergue; los Centros de Integración Social brindan a los jóvenes mayores de catorce años que no cubrieron su educación primaria, una alternativa educativa de primaria intensiva junto con su capacitación en distintos oficios; las *promotorías* culturales y el magisterio bilingüe cuadruplican su personal; finalmente, la educación indígena logra su autonomía administrativa-presupuestal al separarse de la educación rural y crearse la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena” (Tello, 1994: 37).

cación preescolar, así que el maestro de esa escuela aceptaba a niños de cinco años cumplidos. Esta escuela funcionaba con un solo docente, conocido como “federal” (actualmente se les denomina estatales), quien trabajaba por la mañana con los alumnos de primero a tercero, y por las tardes con los de cuarto a sexto grado. Mar tenía que caminar un buen tramo del paraje para llegar a la escuela; su padre la apoyaba con las tareas, que consistían en trabajos de escritura y lectura, pues él había estudiado la primaria completa en el albergue de un Centro Coordinador Indigenista, lo que le permitía apoyar a su hija y tener grandes expectativas en relación con la escolaridad. Su padre fue constantemente miembro del Comité de Padres de Familia. “Aunque el maestro” residía en la cabecera del municipio, hablante del mixteco y “tenía buenos resultados, por mi papá aprendí a leer mas rápido que mis compañeros, y mi maestro ponía su mejor empeño para que aprendiéramos todos”. Al parecer, la lucha social por la escuela en esta comunidad fue históricamente muy importante.

Si bien reprobaron algunos niños, Mar fue acreditando los grados escolares hasta tercero, cuando presentó dificultades debido a ciertas relaciones con sus familiares, pues ahí prácticamente todos son parientes. Aunque los métodos de trabajo del maestro se basaban en la resolución de guías didácticas, ocurrió que “dos de mis primas, que eran repetidoras, me empezaron a hacer la vida imposible, no me dejaban que me integrara al equipo, ni copiar las preguntas; ellas eran las que determinaban qué hacer o de lo contrario al salir de clase me iban a castigar”. Estas dificultades causaron que “de hecho, iba a pasar de año con bajas calificaciones, mi papá no quiso y dijo que era mejor que repitiera el año”.

Mar tuvo que “repetir el año”, aunque fue con otro docente más que habían enviado a la escuela. Este maestro no fue aceptado por la comunidad: “duró poco tiempo, no lo quisieron los padres de familia, porque era muy grosero con nosotros, nos pegaba o bien nos paraba con ladrillos en la mano”. Regresaron con su mismo profesor, aunque éste tuvo un cambio de adscripción, pasó a ser docente de la secundaria federal. Mar concluyó quinto y sexto grados de primaria, primero con otro docente, que tampoco duró mucho tiempo, después se integraron como maestros “una pareja”, quienes se instalaron a vivir en la ranchería y sí fueron aceptados.

La primera salida de su ranchería (comunidad de origen) fue a los 12 años; ingresa a la secundaria federal ubicada en la cabecera municipal a la que pertenecía su ranchería —como “agencia de policía”—, la cual se encontraba a seis horas de distancia. En consecuencia, Mar se fue a vivir a casa de su bisabuela: “en donde me iba a quedar por las noches, al salir de clases me preparaba de comer en la casa y hacía mis tareas, después de realizar estas actividades me iba a la casa de mi bisabuela, era mi rutina diaria”.

El primer año en secundaria resultó ser totalmente una nueva experiencia en relación con “los maestros, las materias, los compañeros y la escuela”; las

dificultades se presentaron “en todas las materias, principalmente en matemáticas”, pues se hacía énfasis en que “eso ya nos lo habían enseñando en sexto grado de primaria pero, en mi caso, era la primera vez que veía esos ejercicios”. A pesar de las dificultades Mar fue avanzando poco a poco y logró acreditar el primer grado de secundaria, pero a decir de ella misma, “con muy bajas calificaciones”. Los siguientes grados hasta concluir este ciclo educativo fueron más accesibles; logró concluir la secundaria, como ella lo señala: “alcanzando un promedio general de 8.4; no era muy alto, tampoco muy bajo”.

Los comentarios y la información que circulaba entre los jóvenes de la región se referían a la Universidad de Chapingo, pero sus padres, al escucharla, se opusieron por la razón de que se trataba de un “internado mixto”, donde las mujeres no se encontraban protegidas, además de experiencias registradas en la región, ya que algunas jóvenes habían retornado de la UACH “con novios o embarazadas”. Su padre, debido a su propia experiencia y por problemas económicos y familiares, no pudo integrarse como promotor bilingüe ni más tarde como profesor, por lo cual abrigaba dicha expectativa con su hija; así, le propuso asistir al examen del internado de mujeres en la Normal de Tamazulapan. Si no era aceptada, también su padre se había encargado de buscar opciones en “la Preparatoria no. 7 de Oaxaca”.

Mar no estaba de acuerdo, pero accedió a realizar el procedimiento de “sacar la ficha para tener derecho al examen de admisión”; lo presentó junto con 400 aspirantes; lo acreditaron solamente 140, entre ellos Mar, para beneplácito de su padre, aunque no de ella: “... y no me quedó de otra que irme a estudiar”. Ingresó al Bachillerato Pedagógico, un internado de mujeres, al cual le resultó muy difícil adaptarse, ya que extrañaba mucho a sus familiares: “la comida que nos daban no me gustaba”. Lo que se refiere a las formas de trabajo académico, “nos aplicaban tres exámenes por cada materia para aprobar el semestre y muchas nos conformábamos en pasar con seis o con siete por no reprobar y no quedar en el intersemestral para reponer las materias y poder salir a nuestras casas”.

Sobre todo temía que su padre se disgustara con ella si reprochaba o tenía bajas calificaciones. Mar concluyó los seis semestres de Bachillerato, obteniendo el “paso directo” a la Licenciatura de Educación Primaria en la propia Normal-internado.

El caso de Tacho

La primaria, en “idas y vueltas, me bajaron de grado”. El maestro Tacho ingresa a la escuela a los nueve años; esto se debía a las distancias que tenía que recorrer y sólo estaba acompañado por un hermano. La caminata que realizaba consistía en bajar una gran pendiente en la sierra durante cerca de dos horas para llegar

a la escuela que se encontraba en el municipio. Los padres decidían la edad apropiada para que el niño realizara esta caminata pues, además, de regreso significaba más tiempo, ya que debía subir la cuesta, lo cual implicaba mayor esfuerzo. Su ingreso al primer grado no fue inmediato, pues cursó un grado llamado “preparatorio”: “el primer año que recuerdo que fui a clases lo hice con un profesor que atendía el grado de preparatorio; recuerdo que mis compañeros eran un poco menores de edad que yo, por lo tanto no conocía a otras personas, solamente a dos y a un sobrino que eran del mismo paraje. Había otros niños que, aunque eran menores que yo, tenían más experiencias, pues vivían más cerca de la población del municipio”. Prácticamente, este grado, llamado “preparatorio”, consistía en una castellanización básica para que los niños pudieran ingresar a la primaria, considerando sólo su lengua: el náhuatl.

Transcurrió la primaria hasta el cuarto grado, cuando sus padres deciden emigrar a otra comunidad, buscando oportunidades tanto de trabajo como de acceso y vías de comunicación en un municipio urbanizado, ya que tenían hijos que se encontraban trabajando fuera de la comunidad de origen y eso les permitía estar en mayor contacto. Para ello, Tacho ya tenía dos hermanos “promotores culturales bilingües”. Al llegar a ese municipio fueron inscritos, aunque la experiencia resultó muy desafortunada. Tacho recuerda: “el primer día que llegamos éramos mi hermano que iba a ir a primer año, mi hermana, que iba en segundo grado, quería e iba para el tercer grado y una sobrina que también iría al tercer grado; por lo tanto, sin que me dijeran por qué, sin que me hicieran un examen, en vez de ir en cuarto grado y que me inscribieran a quinto, me bajaron a tercer grado. Entonces ‘quedamos un año atrás todos, nos bajaron a un año antes con todo y boletas aprobatorias que traíamos’, de esta manera yo ‘me quedé’ en tercer grado”. El impacto y la valoración fue tal que Tacho afirma: “recuerdo que ahí permanecemos todo el primer ciclo, ahí el maestro hablaba todo en español, ninguno de mis compañeros hablaba ninguna lengua indígena y así estudiamos todo el ciclo escolar”.

Uno de sus hermanos “maestro” quería que continuara estudiando, así que consiguió la boleta del grado que le correspondería, no el que lo “obligaron a recurrar”. Por tanto, con una nueva boleta de “quinto grado” le ofrecieron a Tacho que ingresara a un internado, pero en la ciudad de México, al internado Madero: “por lo tanto, con esa boleta que me dio mi hermano me fui y me inscribieron en el quinto grado en el internado Madero; era el mes de septiembre cuando iniciamos las clases. Fue terrible una zona urbana porque yo venía de una comunidad. Ya había visto cómo era una zona urbana, pero no una ciudad como la de México”. La situación se presentó muy difícil por las prácticas del internado, por lo que Tacho decide “escaparse”: “los días previos al de Todos los Santos llegué a mi tierra, le relaté todo a mis padres”. De todas formas, no logra “escaparse” de la

experiencia de un internado, pues fue inscrito en “una escuela primaria con albergue”. Ahí concluyó el quinto y sexto grados de primaria (1974 a 1976), aunque decidió, durante estos dos años, estar en traslado permanente, pues aunque eran “nuevas las instalaciones del albergue, todo el año estuve como externo, solamente iba a recibir clases y me regresaba a mi casa”. Este albergue se había construido recientemente en la misma cabecera municipal donde había estudiado al inicio, por lo que reconoció a otros compañeros de su generación desde el primer grado de primaria y con ellos la concluyó.

La secundaria, “por partes”. Para realizar el primer grado de secundaria como egresados de la primaria con albergue, les ofrecieron “la oportunidad de ir a presentar el examen a una escuela Secundaria Técnica Agropecuaria”. Tacho decidió, junto con otros cuatro “paisanos-nahuas”, presentarse al examen en una técnica agropecuaria, otra vez en la región “urbanizada”, donde había sido “bajado de grado escolar”. “Se quedaron” al aprobar el examen, pero las dificultades se acrecentaron con el tipo de asignaturas y el aprendizaje del “inglés”: “a nosotros, que éramos hablantes de una lengua indígena, se nos hacía difícil la lengua inglesa, teníamos un maestro que era muy exigente con todos y quería que habláramos igual que él la lengua del inglés”. Deciden organizarse como alumnos solicitando ya sea que el profesor no fuera tan exigente o que lo reemplazaran, cuestión que le causó serios problemas hasta llegar a la expulsión de la escuela secundaria: “de 33 compañeros, 20 firmamos un documento, todos nosotros fuimos reprobados y, por lo tanto, los que habíamos encabezado la solicitud quedamos fuera de la escuela”. Desde ese momento, sus padres ya no lo apoyaron “para estudiar”. Otro hermano, que “ya era profesor”, se hizo cargo de Tacho, pero tuvo que trasladarse a un estado cercano, se fue a vivir con un pariente, pero después existieron dificultades: “mi hermano me apoyaba para pagar la comida pero se tardaba dos, tres, cuatro meses, por lo tanto yo me dedicaba a trabajar, iba a traer hierba, iba a traer leña para que la familia en donde yo estaba pudiera darme de comer y además estudiar”. Para el segundo grado (1978-1979), decidió cambiarse de la última casa y se fue a vivir con la familia de uno de sus compañeros; con la ayuda de su hermano pagó las comidas, aunque tenía que realizar todas las actividades domésticas que le imponían.

Otro cambio de municipio para continuar el bachillerato. Al concluir la secundaria decide regresar a “su tierra”, pero para la fecha de su retorno ya había concluido el proceso de selección en la preparatoria. Tacho recordó que otro hermano estaba estudiando en el Centro de Estudios Científicos Tecnológicos de la ciudad de Huamantla, Tlaxcala, perteneciente en ese momento a “las famosas vocacionales del Instituto Politécnico Nacional”. Quiso tener “la oportunidad de estudiar también, hacer ficha allá en su escuela”; pero nuevamente

ocurrió que “ya habían pasado los exámenes de selección”, aunque se encontró con un documento pegado en la ventanilla donde se les notificaba que habían abierto diez lugares. Realizó el examen: “en el salón nos presentamos alrededor de cien aspirantes y presentamos el examen, después vi los resultados, efectivamente solo *éramos diez aceptados* y yo estaba en el lugar número cinco de los aceptados”. La misma historia de alojarse con una familia, lograr la ayuda para cursar la escuela y trabajar en ciertas labores domésticas y en trabajos eventuales, se repitieron. Ocurrió que su hermano trabajaba en Educación de Adultos (INEA) y, para seguir estudiando, primero realizó su servicio social, posteriormente se inscribió para dar clases de educación para adultos, durante el día asistía a la escuela, por la tarde impartía “educación de adultos a primaria, así empecé a trabajar y estudiar y así poder comprar mis materiales; después, mi hermano había salido, se fue a la ciudad de México a trabajar de obrero, me quedé a hacer el último año. Seguí trabajando en educación de adultos, pero con secundaria y dos personas de bachillerato”.

El caso de Lino

Dibujar la casa. Lino recuerda que la maestra les pedía que dibujaran su casa, la familia, sus nombres, él adornaba sus dibujos con sacate, piedras y, en ocasiones, con papel de china: “las actividades que realizábamos eran en educación preescolar y primero de primaria, esto lo cursé tres años con la misma maestra”. Lino comenta desde un principio “la marca”, una huella en la memoria: “... siempre quise estudiar cerca de mi pueblo, sin embargo a mis padres les fue más viable mandarme a un internado, inclusive desde niño”. En este sentido Lino transita por tres escuelas diferentes para lograr terminar la primaria, aunque siempre quiso estar cerca de su comunidad.

Así, este largo trayecto de tres en tres (escuelas y años) comienza con la salida de su comunidad materna a los siete, al ingresar a la escuela primaria en una localidad denominada Ocotitlan, repitiendo el primer grado; allí permanece hasta los diez años, becado en el albergue escolar.

Su padre decide que él estudie los siguientes dos grados, cuarto y quinto, en otra escuela. Lino describe el siguiente cambio: “después de esos años nos fuimos al Jurimate, una localidad que implicaba un recorrido de dos horas y media de camino a pie”. En consecuencia, cada vez quedaba más lejos su familia materna (abuelos y tíos), esto se debía a que su padre era profesor de educación indígena, y fue comisionado para trabajar en la escuela de dicha comunidad, la cual cuenta con un albergue escolar; allí ingresó junto con sus primos y sus dos hermanas. Su maestro de cuarto grado era su tío (actualmente jubilado). “En los periodos de vacaciones nos regresábamos a la Sierra, algunas veces los fines

de semana, para estar con los primos, parientes y para jugar, ya que a esa edad no había otra cosa que andar de traviesos”.

En quinto año se efectúa un cruce fundamental entre las relaciones de parentesco y las escolares, ya que su padre sería su propio maestro en la misma escuela. A punto de terminar ese ciclo escolar su padre le comunica de un nuevo cambio: con sus hermanas sería inscrito en la ciudad de Tepic, Nayarit. El padre, fungiendo como maestro, decide que Lino “debía repetir el quinto grado”: “posiblemente mi padre consideró que necesitaba nivelarme”.

Las opciones construidas por su padre fueron drásticas, decidió que Lino fuera inscrito en una escuela primaria-internado en la zona céntrica de la ciudad de Tepic, mientras que sus hermanas fueron inscritas en una escuela albergue, establecida en un poblado rural a cierta distancia de dicha ciudad. Ante esta situación Lino vive una fractura muy fuerte consigo mismo; es necesario comprenderla desde su propio relato:

En el internado en donde ingresé se atendía un importante número de alumnos foráneos y de algunas colonias aledañas a la ciudad; en este año no había muchos alumnos indígenas, excepto uno que ya estaba inscrito desde uno o dos años antes que yo de la etnia cora; en esta escuela me enfrenté con problemas de aprendizaje, de comprensión de lectura, de comunicación, y de lenguaje; mis compañeros me criticaban mucho, me imitaban por mi español; yo no hablaba de usted, lo desconocía, empezaba a hablar de usted y terminada tuteando a la profesora o al profesor, y esto era una ofensa para los profesores. No pude, entre otras cosas, acoplarme a este ambiente escolar, a las normas tan estrictas; por ejemplo, nos tenían todo el día ocupados: a las cinco y media de la mañana era la hora de levante para realizar actividades de limpieza en las áreas verdes, pasillos, patios y sanitarios, entre otros; después de bañarnos y cambiarnos, desayunábamos y, de allí, a clases de 8:30 de la mañana hasta la 2:00 de la tarde; de 4:00 a 6:00 de la tarde entrábamos a los talleres: había de sastrería, de peluquería, de mecánica automotriz, de carpintería, radio y televisión; yo estuve en este último taller, donde nos enseñaban el funcionamiento de los aparatos, el nombre de las piezas y demás.

Pasaron dos meses y Lino lo percibía como “un martirio, aún no me podía acostumbrar, añoraba la vida de mi pueblo; los fines de semana salía con mi hermano el mayor, quien estaba en casa de descanso después de trabajar en la obra toda la semana, al igual que uno de mis primos que llegaba de visita a la casa”.

Lino comenzó a faltar a clases porque no podía socializarse en estos tiempos, espacios y formas de relación. Sentía que sus compañeros lo discriminaban: “recuerdo bien esos calificativos de discriminación, incluso hasta los mismos profesores a través de sus actitudes”. El resultado se vio en las calificaciones que, además,

lo colocaban en la percepción de que “reflejaba un bajo aprovechamiento; ya que me preguntaban por mi padre, fue que me fui a la casa para jamás regresar, mi hermano me insistió mucho en los primeros días, para que regresara a la escuela; mientras, me dediqué a trabajar junto con mi primo a vender helados y paletas”.

Su padre se enteró de la situación y después de severos cuestionamientos y regaños comprendió la situación y decidió inscribirlo a la escuela-albergue donde se encontraban sus hermanas. Ahí, se reencuentra con “niños indígenas huicholes”; vuelve a hacer relaciones básicas de amistad y recupera aquellas de origen familiar. El sexto grado lo cursa con “varios huicholes; sentí más confianza, aunque ya tenía bien decidido mejorar mi lenguaje en español, igual conocí a varios amigos que hoy son maestras y maestros en su estado”.

Para estudiar la secundaria su padre insistió en inscribirlo a otro internado, en las cercanías del anterior, donde había concluido la primaria, en una secundaria técnica agropecuaria. Lino se mantiene los tres años en esa escuela, sin ningún cambio: “ahí ya no deserté”, dice. Pero las razones son las siguientes:

[...] aunque yo había mejorado mi lenguaje, fuimos otra vez objeto de discriminación, pero como ya éramos más, iban ingresando otros indígenas, dos coras, y un purépecha, y mis dos primos, así de alguna manera nos defendimos como pudimos. Poco a poco nos fuimos adaptando a esta institución y tuvimos varios amigos y otros paisanos que ingresaron un año después. En los periodos vacacionales íbamos a la sierra y una vez que egresamos de la secundaria, uno de mis primos ya no quiso regresar, los planes habían sido ingresar los tres a la preparatoria.

Al terminar la secundaria regresa a la Sierra (1988) junto con su primo para estudiar la preparatoria en la ciudad de Tepic, incorporada a la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). Cuando comienza a cursar su último año en la preparatoria también inicia su servicio militar nacional para obtener su cartilla militar; a él le tocó marchar desde el primer día de enero hasta diciembre. En ese último año de la preparatoria su primo deserta, deja los estudios; el maestro Lino termina sus tres años de preparatoria.

Entre 11 y 12 años de edad conocí otros contextos, me desarrollé en estos ámbitos, otra forma de vida, de habla, de percibir el mundo, la naturaleza; fui ausentándome cada vez más de las prácticas rituales de mi pueblo, la misma discriminación racial de la que fui objeto fueron marcando para siempre mi vida, se introdujeron tanto en mis entrañas, al grado que negué mi cultura, el complejo de identidad abrió paso a la aculturación; hasta que cursé la preparatoria, poco a poco fui entendiendo que no debía negarme, me inculcaron, entre otras cosas, respetar, aceptar y valorar a mi familia, a la gente indígena, pero sobre todo a valorarme a mí mismo, ya que estábamos

en una etapa muy importante de nuestra formación; a partir de aquí deberíamos determinar concretamente lo que seríamos en la vida, elegir la carrera idónea acorde a nuestros contextos; entonces poco a poco fui descubriendo lo importante que somos como indígenas, lo valiosa de nuestra cultura, pero también de nuestras carencias. En estos meses fue que, en cierta ocasión, mi abuelo mandó decir que fuéramos a visitarlos en las próximas vacaciones, porque quería hablar con nosotros. Fuimos mi hermano y yo con los abuelos, ya que ellos estaban muy solos, pues sus hijos Pascual, J. Guadalupe y Luisa habían fallecido en menos de cinco años: el primero, sufrió una caída desde el edificio en una obra; el segundo, en un accidente aéreo, y mi tía de enfermedad, todos sus nietos estábamos fuera. Llegaron las vacaciones y fuimos a visitarlos mi hermana, mi hermano y yo. Estuvimos con ellos unos días; mi abuelo me llegó a expresar lo mucho que nos quería, en particular a mí; hacía tanto esfuerzo para hablarme esto en español, porque él creyó que yo había perdido mi lengua, porque así lo mostré, aunque yo entendía perfectamente bien todo lo que él me decía en huichol; sin embargo, carecía de habilidad para expresarme; sentí que ahora más que nunca los quise, que a mi regreso a la ciudad ya no me sentí como antes, me sentí orgulloso de ellos, empecé por aprender, reaprender a ejercitar mi lengua, pero desafortunadamente a los pocos meses nos notificaron que mi abuelo había fallecido; esto fue lo que me marcó mucho, aún me faltaban casi los tres años para terminar la preparatoria, entonces fue que, por un lado, mi empeño por terminar mis estudios aumentaron; una vez concluidos, me regresé con mi abuela, para acompañarla en su soledad, por fin había encontrado ese sentido de pertenencia, le llamé madre a mi abuela, conviví con ella.

El caso de Chano

Para Chano resultó difícil su ingreso a la escuela, pues a los cinco años de edad fue admitido en una escuela-albergue que dirigían “monjas”, es decir una orden religiosa; fue aceptado porque su hermana María trabajaba como auxiliar de cocina en dicho albergue. María tuvo que asumir el compromiso de cuidar a Chano, las monjas la condicionaron a que el niño no “estuviera triste, mucho menos que llorara”, simplemente, “no querían responsabilizarse de accidentes”. María trabajaba preparando la comida para los niños y el personal del internado. Chano sólo era hablante de rarámuri; él considera que “de esa forma fue como yo entré a la escuela, cuando yo estaba estudiando no era bilingüe”. En el internado permaneció por seis años, cursando un año de preescolar, y al estudiar primer año de educación primaria reprobó, posteriormente continuó ahí hasta el cuarto grado.

Chano describe: “allí aprendí otras normas diferentes a las de mi comunidad y a las que me habían dado mis padres, y aprendí la lengua español un poco retardado, hasta los seis años”.

En la escuela, al aprender el español, se abrieron otras posibilidades de comunicación, además él continuaba en contacto con su familia, “con mis padres solamente me comunicaba en la lengua rarámuri, a pesar de todo, de que no tenían conocimiento de la lengua español, trataron de que yo fuera a la escuela”.

Al principio le resultaba un poco “molesto y enfadoso” por la situación lingüística, y tenía dificultades en la comprensión: “batallé para aprenderla (el español) a través de los maestros que nos daban clase”. En el tercer año Chano afirma que logró “una comunicación en la lengua español”, pues ya sabía deletrear, contar los números, realizar algunas cuentas, sumas, restas y también escribirlas. El personal docente de la escuela estaba compuesto por monjas, profesores y maestras de primaria monolingües en español; por tanto, eran considerados por el maestro como “chabochi” (que significa hombre blanco con barbas). Cuando Chano ya sabía comunicarse en español, resultó “un gran auxilio para el diálogo que tenía que entablar con la gente monolingüe español, y entonces a los que iban a la casa, yo les traducía lo que decían, mis papás se pusieron contentos porque yo ya les era útil para traducirles”.

Asistían a esta escuela-albergue alumnos no indígenas provenientes del pueblo de Norogachi (cerro redondo), los cuales representaban casi un 40%; se distinguían como alumnos externos, no recibían ni alimentación ni hospedaje, mientras que los estudiantes indígenas eran los llamados “internos”, y eran considerados como “becados”, ya que permanecían toda la semana en la institución; por lo general tampoco tenían permisos para salir: “nos daban la licencia para ir a nuestras casas solamente en vacaciones”.

En el tercer grado María, su hermana, decide irse a trabajar a la capital, continuando su labor en la cocina, pero en otra institución escolar de la misma orden religiosa; por tanto, Chano se queda solo. Para concluir el cuarto grado de primaria se le presentó una dificultad con los compañeros que no eran indígenas, a partir de una riña que se propició entre niños a causa de ciertos adjetivos despectivos hacia su persona; las autoridades religiosas del plantel decidieron que no continuara en el albergue. Al salir de vacaciones, otra hermana lo apoyó inscribiéndolo a otra escuela-albergue, pero de carácter público, en la comunidad de Siquirichi (lugar de trasquilados, “vamos a decir cuando a un animal se le corta el pelo”). “Algunos maestros eran indígenas, pero del sur, por tanto no hablábamos en lengua indígena, puro español”. En este albergue concluye la educación primaria.¹⁷

¹⁷“El caso de los albergues escolares es aún más grave; el subsistema de educación indígena proporciona únicamente el servicio asistencial y el niño tarahumara acude a la primaria formal de la comunidad, en donde la gran mayoría de los maestros desconoce los planteamientos de la educación —bilingüe-bicultural— y discrimina a los niños indígenas argumentando su incapacidad para el aprendizaje, la misma actitud se observa en los niños mestizos que acuden a la misma escuela” (Tello, 1994: 135).

Chano recibe información sobre una escuela secundaria técnica agropecuaria, en Guachochi (lugar de garzas); dos años intentó acreditar el examen de admisión para la secundaria. Chano decidió regresar nuevamente al internado de Siquirichi, repetir por sí mismo el sexto grado como “oyente”, hasta que acreditó dicho examen de admisión y, por fin, entró a la secundaria técnica, también un internado-albergue; fue inscrito en “un grupo de regularización, como le decían ahí”, en el que les impartían las clases correspondientes al primer año, aunque con la condición de que “al siguiente año pasábamos automáticamente al grupo del primer grado”. La experiencia fue la siguiente:

Allí dormíamos, trabajábamos todo lo que era cuestión de clases. Teníamos nuestros dormitorios, nuestros uniformes, como alumnos de esa escuela. Fue muy benéfico para toda la Sierra Tarahumara, donde indígenas y monolingües español estudiaban; de hecho, indígenas había muy pocos, en el tiempo cuando yo terminé, habíamos como unos seis, de los ochocientos alumnos que éramos, las clases eran en español. Las materias básicas que llevábamos eran español, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística, química, física y inglés; bueno, todas esas materias eran las que nos daban y aparte nos daban maquinaria agrícola, electricidad, carpintería, herrería, corte y soldadura; éstas eran materias que se iban incluyendo conjuntamente para el trabajo ya saliendo de nuestra secundaria. También había una materia que era forestal; nos daban la forma de cómo sembrar los pinos, hacer reforestaciones, todo eso nos apoyaba para que, después, la gente que no seguía ya tenía un oficio del cual depender su vida. Estaba también la materia de industrialización de madera, nos enseñaban a ubicar la madera.

Inicia a los 16 años la educación secundaria y la concluye a los 19 años. En ese momento, Chano consigue trabajo:

Tuve la opción de tener una plaza en el IMSS-COPLAMAR,¹⁸ en el hospital del IMSS; allí trabajé dos años, fui contratado por los médicos que iniciaban a trabajar en ese hospital, venían de la ciudad de Chihuahua, de la capital. Me preguntaron que si sabía hablar la lengua tarahumara o indígena; por esa razón fui contratado más fácilmente, pues necesitaban un intérprete en el hospital, me dieron el trabajo de intendente, limpiaba los cubículos de los doctores donde hacían consulta.

¹⁸ Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR). “La Ley Federal de Educación adquiere vigencia y se crea en 1997 un organismo gubernamental denominado COPLAMAR. Este organismo gubernamental abrió un espacio dentro de su estructura para dar lugar al establecimiento de una dependencia llamada Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena” (Hernández, 1996: 38).

Chano, al mismo tiempo que desempeñaba este trabajo en el IMSS por las mañanas, comenzó nuevamente a estudiar por las tardes, en una preparatoria particular que recientemente había sido abierta en Guachochi, pero resultó que esta institución no estaba reconocida oficialmente, a pesar de que Chano estudió ahí durante dos años, no logró acreditar este nivel educativo, y como menciona “tener una preparatoria para que funcionara bien, duró solamente dos años, además de que no les pagaban a los maestros y ellos se mantenían con la cuota que nosotros estábamos dando mensualmente”.

Durante estos dos años Chano construía expectativas sobre “sus estudios”, pues él quería seguir estudiando en la Universidad: “bueno, mi ambición era estudiar derecho, eso era mi inquietud”, aunque comenzó a buscar “otro trabajo más accesible” que el que desempeñaba en el IMSS, pues valoraba los riesgos que sufría en las condiciones laborales, además de realizar la traducción en su lengua con los enfermos rarámuris, desarrollaba la limpieza, pero sin protección alguna.

El caso de Estrella

A continuación introducimos la historia de la maestra Estrella; nos interesa de ella reflexionar cómo una mujer no indígena, a través de las formas de reconocimiento de sus propios padres, de su historia como niña, en ese momento miembro de una familia que migró hacia los jornales de las fincas cafetaleras, se incorpora a una escolaridad “para indígenas” en la que se “indianiza” y construye lazos que posteriormente la llevarán a “ser una docente no indígena, que trabaja en el subsistema de educación indígena”.

Estrella es de origen chinanteco. En esa región se producen procesos migratorios en distintos periodos, debido al reclutamiento de mano de obra de jornal en haciendas cafetaleras. En este contexto, los padres de Estrella deciden retornar a su comunidad, pero había transcurrido mucho tiempo en la hacienda “en donde solamente la comunicación se producía en español”.

Por tanto, a la edad de seis años, viviendo el proceso de inserción a su comunidad, ingresa directamente a primaria, sin formación en preescolar, pero lo relevante es que fue muy difícil establecer formas de comunicación:

[...] los niños y todas las personas dominan al 100% el chinanteco y el detalle que yo tenía era de que mis papás pues no hablaban el chinanteco, porque ellos descenden de otras comunidades, y concretamente habían vivido en la finca del café donde no se habla ninguna lengua; para mí era muy difícil enfrentarme a esos niños y como que me daba mucho temor; recuerdo que mi papá sufrió mucho para que yo pudiera ir a primer año; incluso fue muy irregular mi asistencia pues,

a la hora del recreo, yo me salía o a la hora que se me ocurría, desaparecía del salón porque no me sentía bien con los niños, porque no me entendían o se reían de mí, no podía haber comunicación, ¡ese año reprobé...! tuve que reingresar nuevamente al siguiente periodo en primer año; para esto, ya era una persona adaptada con los niños, el chinanteco lo fui adquiriendo como segunda lengua, ya había más comunicación, pues entre mis compañeros y yo había más confianza, ya continué normalmente mis estudios hasta el cuarto grado...

A pesar de haber reprobado el primer grado, Estrella ingresa nuevamente, cuando ya era aceptada por sus compañeros; adquirió la lengua chinanteca, como ella lo señala: “la fui adquiriendo como segunda lengua”; por tanto, ya tenía mayor comunicación con sus compañeros y maestros, lo que le permitió sentir más confianza y continuar solamente hasta el cuarto grado de primaria; contexto que genera nuevos cambios debido a dos situaciones: por un lado, sus padres no se ubicaban como parte de la comunidad y, por otro, no existía en ese momento una escuela de organización completa: “desafortunadamente sólo hasta el cuarto grado fui atendida por maestros bilingües”. Su padre, “al estar preocupado de que sus hijos teníamos que seguir estudiando, me mandan hasta el Distrito Federal...”. Estrella relata esta situación como un momento de tristeza: “si hubiese sido por mí, tal vez yo nunca hubiera estudiado, porque lo que más deseaba era estar en mi pueblo, continuar, porque estaba acostumbrada a mi familia, a la comunidad, a todo y... la necesidad de estudiar me sacó de aquí”.

El enfrentamiento a la ciudad le resultó muy difícil: “la gente era tan diferente, o sea las normas de las escuelas, los uniformes, el ambiente sobre todo, como que no te acoplas, mucha discriminación en el salón porque los mismos compañeritos luego me decían que venía de un pueblo o que era negra”. Las diferencias establecidas en la escuela y el nuevo proceso de adaptación generó que Estrella remontara sus esfuerzos en las tareas escolares, viviendo un proceso interesante de bilingüismo, ya que sintió que

[...] la única ventaja que yo tenía era que dominaba el español y eso muchas veces me ayudó; recuerdo que hubo un concurso de ortografía en quinto; el maestro me apreciaba muchísimo, precisamente porque era una persona que le echaba ganas, a pesar de que venía de un pueblo; yo captaba bien todo lo que me decía, era responsable con lo que me encomendaba, incluso gané a nivel grupo ese concurso de ortografía, entonces yo era muy querida por el maestro, todo el tiempo se compadecía de mí, sabía que mi hermano y yo estábamos recomendados con una familia extraña...

El problema consistió en que cambia de escuela y de maestro en sexto grado, debido a que su hermano, si bien ella considera que fue valorado como un niño “calmado porque venía de provincia, tal vez por eso lo habían nombrado como jefe de grupo, resultó que después los niños no lo respetaban por la discriminación y todo eso, así que no terminó el periodo como jefe de grupo”. Además vivían en una parte céntrica en una colonia muy difícil, en donde no se adaptaban a las personas, por lo que se cambiaron de escuela, pero continuó el problema de no aceptación y el maestro que Estrella tuvo en sexto grado la castigaba continuamente: en el último año de primaria

[...] nunca aprendí a dividir en sexto, me castigaba, generalmente me quedaba yo y otra compañera en el salón a la hora del recreo, todo el tiempo nos castigaba, ya llegué a tener la costumbre de no salir al recreo, porque siempre dijo que iba yo muy atrasada y quien sabe qué había hecho en quinto para tener esas calificaciones... era un maestro que trabajaba diferente, porque ya no te explicaba para nada, para él ya estaba todo dado, o sea el conocimiento que un niño debe tener en sexto para él ya estaba dado, no se molestaba en explicarte una vez, era tu problema si no aprendías, así me dejó, me fue marginando y terminé la primaria muy mal y con muy bajo promedio.

Al concluir la primaria en 1979, del reconocimiento que había obtenido en su desempeño escolar en quinto grado, pasó al descrédito que sufrió en sexto grado, por lo que sus padres deciden trasladarla nuevamente, con su hermano, a la ciudad de Oaxaca, con el fin de que continuara la educación secundaria. El periodo de inscripciones ya había concluido, “no había posibilidades de entrar a una escuela técnica o federal”. Optan por inscribirlos en una escuela privada y que residieran nuevamente con un familiar, pero existen problemas en el trato; a pesar de ello concluyó la secundaria en tres años. Ante tantos cambios y nuevas relaciones, Estrella intenta construir una forma de identidad estratégica:

[...] uno llega al grado de negar que es de un pueblo retirado, no dices exactamente de dónde eres cuando surge la pregunta, uno dice lo que es mejor: que había estudiado en el Distrito Federal y que había concluido en una escuela particular la secundaria; como que todo esto se presta para cubrir un poquito, para no decir que vienes de una sierra o del pueblo, y que además hablas chinanteco...

Al querer continuar sus estudios en el bachillerato sus padres no la apoyan económicamente y su tía, con la que vivía en la ciudad de Oaxaca, la cual era maestra y cercana a la corriente sindical de ese momento (1985-1986), le recomienda que solicite en el sindicato su ingreso a alguna plaza del magisterio. De

ahí que hablar chinanteco (no como lengua materna) le podría ser útil, aunque esto no resultó de la forma esperada, ya que no pudo ingresar.

Bajo la condición de que le “iba a echar ganas”, sus padres le dieron su autorización y el apoyo económico para continuar estudiando, pero sin dejar de insistir que ingresara al magisterio, “dando sus vueltas al sindicato, en una de esas me resolvían algo”. Estudió un semestre el bachillerato en una escuela particular “con especialidad de secretaria ejecutiva bilingüe, aunque desde el primer semestre yo iba tronando matemáticas; me sentía que no estaba al nivel de los demás compañeros, no sé si porque iba de una secundaria particular donde tuve maestros que no tenían formación, porque eran estudiantes los que nos iban a dar clases”. Optó por informar a sus papás que no continuaría estudiando, pues “estaban pagando una colegiatura y yo no rendía”. Por tanto se propuso seguir insistiendo en el sindicato.

“Alcanzar la escuela”. Itinerario escolar y paradoja identitaria

La configuración de las trayectorias escolares conlleva una metáfora: “alcanzar a la escuela...”. Terminar la primaria en las condiciones que se presenten; seguir la secundaria y el bachillerato “tomando lo que se te ofrece...”.¹⁹ Hasta llegar a un punto social, político y personal en la decisión de: “Irse de bilingüe, me hice maestro indígena”.

La ruptura con la comunidad de pertenencia se genera de distintas formas y en diferentes edades; pero los relatos señalados mantienen muchas semejanzas entre sí; además, la *itinerancia* que produce la misma experiencia escolar está relacionada con los procesos de la socialización secundaria, basados en una socialización primaria (familia-espacio social indígena) que proviene de otros referentes, los cuales se colocan en contraposición a aquéllos exigidos por la escuela para alcanzar “una re-socialización supuestamente exitosa”. Esto se debe, en parte, a la confrontación de vivencias que conduce al sujeto desde su experiencia étnico-contextual, cuestión que se traduce en ciertas representaciones simbólicas, entre las cuales, en su gran mayoría, se les niega el diálogo desde la escuela.

A través de una búsqueda de relaciones en un encuentro consigo mismos, pero al mismo tiempo en un desencuentro con las expectativas de sus propias familias sobre el proceso escolar que “deben seguir”, experimentan una descon-

¹⁹ A través de la coralidad del relato encontramos, de distintas maneras y de forma repetida, esta historia: “tomar lo que había”. Un maestro náhuatl mencionaba: “entré a la tele-secundaria sin tele..., con un solo maestro; pero era lo que había”. Otro más se incorpora a “la técnica”, o “a los bachilleratos técnico-agropecuarios”. Las mujeres optan entre “secretarías y bachilleratos diversos”, “el irse con los parientes”. Resulta una constelación de opciones que configuran, de forma lamentable, una discursividad: “alcanzar la escuela, por lo medios que se tengan disponibles”.

tinuidad social más al “irse de la escuela”, “al escaparse, al huir, al no soportar”, buscando una continuidad imaginaria, pues deciden “regresar a la comunidad de pertenencia”. Pero están ya fuera de los espacios sociales de la comunidad, la casa, las redes sociales básicas. Por tanto, inician el retorno para, nuevamente, “tratar de alcanzar la escuela”.

En cada intento, en cada escuela, buscan “ser de otro modo”, después de cada ciclo de continuidad social y continuidad imaginaria, se produce una discontinuidad social y simbólica. Volver a la escuela es alejarse de la continuidad simbólica de la comunidad y, salirse de ésta buscando los referentes que la escuela les propone, es volver al mismo tiempo tanto a la discontinuidad como a la continuidad social. El anverso de uno es el reverso de otro.

La escuela no produce un diálogo con el sentido simbólico; pretende reactualizarlo, ya sea utilizando como único indicador la lengua indígena o bien omitiéndola en un reemplazo por el español; éste es el vehículo de la socialización secundaria; hacerse traductor es una forma de “entrar a las normas de socialización secundaria”, la conquista de la lengua es haber alcanzado la escuela, pero no es suficiente para llegar a la socialización. Como sujetos están a la espera de ser reinterpretados y reorientados; pero no existe un traductor de esta doble formación (configuración de las prácticas sociales-étnicas y la etnicidad que subyace como propuesta en la “cultura escolar misma”).

Estar expuesto a una doble formación identitaria se expresa en una dialéctica de cerrado y abierto, como mundos que se llenan y vacían, re-construyen y de-construyen, en el orden de la función que se juega en la estructura. Las formas de apropiación que viven los indígenas maestros conllevan a grados de elección, buscando “equilibrios” desfavorables de un lado y de otro, sin alterar la constitución de la identidad ganada en la socialización primaria, pero sin eliminar la posibilidad de preservarse en el escenario de la continuidad social a través de la socialización secundaria que brinda como puente el espacio escolar.

“Encierro-albergue”, como “institución total”²⁰ e itinerancia se complementan y se confrontan; regresar a la estructura, al encierro, supone una ruptura; la ruptura no tiene significado ni valor; por tanto, hay que retornar a otra estructura. Hasta allí se llega porque después, si se continúa, ya no se es el mismo. “Acepto estar confinado”, por tanto, estoy autoconfinado; es esta dialéctica, en-

²⁰ “En las instituciones totales hay una escisión básica entre un gran grupo manejado, que adecuadamente se llama de internos, y un pequeño grupo personal supervisor. Los internos viven dentro de la institución y tienen limitados contactos con el mundo, más allá de sus cuatro paredes; el personal cumple generalmente una jornada de ochos horas, y está socialmente integrado con el mundo exterior. Cada grupo tiende a representarse al otro con rígidos estereotipos hostiles: el personal suele juzgar a los internos como crueles, taimados e indignos de confianza; los internos suelen considerar al personal petulante, despótico y mezquino. El personal tiende a sentirse superior y justo; los internos al sentirse inferiores, débiles, censurables y culpables” (Goffman, 1998: 21).

tre estar realmente confinado y haberlo aceptado, lo que genera una tensión entre voluntad de continuación en el encierro o aceptación de una discontinuidad, una ruptura, una fuga en la madrugada, que lo ponga en otras condiciones de negociación de sí mismo: aprender a negociar con su vida toda la trayectoria de continuidad y discontinuidad, para alcanzar la escuela.

Estar encerrado es ser sujeto de una promesa social de re-socialización; las funciones sociales de estas propuestas “pedagógico-institucionales”, “los albergues escolares indígenas”, tienen una larga trayectoria histórica en la pedagogía remedial hacia el sector rural e indígena.²¹

Esta situación conlleva al indígena escolarizado por estos medios a cierta aceptación de estar en continua “falta”: “le falta hablar bien el español”, “no aprende matemáticas o inglés”; “lo bajan de grado escolar continuamente”; “no logra escribir plausiblemente, según las reglas”. Pero en las paradojas identitarias se produce la reafirmación de que por ese tortuoso camino, de la falta, la itinerancia y los retornos sin retorno, en la imposible tarea de “alcanzar la escuela”, se interioriza la condición misma de “hacerse indígena”. Además, si lograra la re-socialización “exitosa”, significaría aceptar la eliminación de la continuidad imaginaria de la propia identidad indígena. Eficacia simbólica en el hecho de que, al aceptarse como “sujeto al que le falta”, a través de su escolarización confirma que “es indígena” y la sociedad (por medio de maestros e instituciones) se encarga de ratificárselo.

Esta experiencia itinerante se engarza con la situación en la que surge la elección y la oportunidad: “¡Y... Me fui de bilingüe...!, construyendo trayectorias de escolarización como indígenas en el contexto rural”, lo cual configura una larga historia como sujetos tras-terrados.

Trayectorias profesionales y carreras laborales. Una lucha contra el olvido

Ante un largo trayecto de escolarización, como hemos analizado, Chano ilustra un caso específico, pero bastante generalizable, pues configura, a través de su tránsito escolar, los planos de relación étnica-indígena local frente a los mestizos en la región: asiste primero a “un albergue de monjitas”, del cual es expulsado y se inscribe a uno “oficial”, y desde ahí genera expectativas y sentidos; tres años más tarde logra entrar a la secundaria, subsistiendo y, como él lo señala,

²¹ Como lo señala M. Tello, desde el análisis sobre el modelo “bilingüe-bicultural”, a pesar de los cambios paradigmáticos creemos que se confirma la tesis de esta autora en relación con que “... resulta tal vez más esclarecedor de los diversos procesos que vive el desarrollo de la educación bilingüe y bicultural en México, un acercamiento que dimensione a la educación indígena como espacio liminal. A veces más cercana a lo étnico, a veces más cercana a lo nacional y con frecuencia más en la construcción de prácticas y procesos inéditos desde cualquiera de las dos perspectivas de referencial cultural” (1994: 125-126).

viviendo en el albergue indígena, repitiendo el sexto grado continuamente. Tarda otros tres años, sigue en lo que se le ofrece mientras puede engancharse y asumirse en la incorporación al magisterio indígena.

“Hacerse maestro” implica una forma de incorporación; los lazos y las relaciones nuevamente étnicas y de parentesco juegan un papel importante en esta decisión de “irse de bilingüe”. Por distintas vías algunos “participaron en el curso de inducción” (a la docencia) asumiéndolo como “... y me quedé...”; otros por las relaciones sindicales y de parientes. La cuestión es que ingresan, teniendo como maestros “serias dificultades”. Algunos señalan dos procesos interesantes: se dicen “no haber nacido maestros”, y al haber fracturado ciertas relaciones con los contextos de origen, las formas de socialización básicas a través de la escuela los conduce a afirmar que buscan trabajo como docentes, ya sea para mejorar sus condiciones de vida y porque “solamente sabían estudiar”; es decir, la escolarización los había descentrado y colocado “al margen” pero, esta frontera, cómo se construyó.

En este apartado, por necesidad de espacio, optamos por presentar dos trayectorias profesionales de la forma más amplia posible, como dos casos paradigmáticos de las relaciones y formas de recreación de dicha *itinerancia* y su encuentro no casual con la docencia en educación básica. A continuación, las voces de Mar y de Chano, aunque, como coralidad del relato, cerramos con un análisis del conjunto de las otras historias con las que iniciamos: Tacho, Lino, Estrella, analizando sus opciones, sentidos, semejanzas, diferencias y el proceso social de “hacerse maestro indígena”.

El caso de Mar

Mar ingresa a la licenciatura, estudia hasta el cuarto semestre y decide “salirse para buscar trabajo como maestra”. Para tal “hazaña” contó con el apoyo de una prima que le ofreció un interinato. Mar estaba desesperada porque su padre le había retirado todo apoyo económico y familiar. Aceptó el interinato, pero al poco tiempo decidió nuevamente *reunir los requisitos* y presentar el examen “para el curso de inducción a la docencia”, donde fue aprobada, aunque ya estaba trabajando en preescolar, por lo que abandonó el interinato. No le resultó satisfactorio continuar con su formación a través de este curso en educación indígena: “no me gustó la forma que enseñaban los maestros, cómo decían que tú le hicieras, y como yo había estado en la Normal, tenía otra visión”, por lo que entró en conflicto en las formas de participar y los contenidos; intervenía señalando que “allá en la Normal, pues a mí me dijeron que era así y ahora ustedes me dicen que es de otra forma; ya no quise quedarme y pues me fui a Oaxaca”.

Esta situación condujo a Mar a presentarse a la “Jefatura de Educación Indígena” establecida en dicha ciudad. Le ofrecieron otro interinato, pero esta vez a una distancia considerable y en condiciones muy difíciles de acceso. Mar no tenía más opciones, ante tal ofrecimiento “realmente no lo pensé ni dos veces y le dije a la autoridad que estaba dispuesta a caminar porque tenía necesidad de trabajar para obtener mi propio dinero y no importaba dónde fuera; también mis padres seguían molestos conmigo, *no tenía forma alguna para salir adelante y, no sabía hacer nada más que estudiar*”.

Toma la decisión de seguir adelante y elige la opción de obtener una plaza para docente, pero para otorgarle la plaza se realiza *una cadena de plazas*, lo que la obliga a esperar seis meses para su obtención; mientras realiza ese movimiento le dan un contrato de seis meses para trabajar en una escuela unitaria en la comunidad llamada Arroyo Calabaza, que se localiza a tres horas de camino de la zona de Supervisión.

Su primera escuela era de nueva creación, se trataba del segundo año de su funcionamiento, y los niños eran totalmente monolingües en chinanteco. Para la maestra Mar fue muy difícil la comunicación, ya que ella tenía otra lengua, el mixteco, y la única forma para comunicarse con los alumnos fue en español.

Las clases eran impartidas en español, pero empezó a aprender algunas palabras en chinanteco para apoyarse, situación que se tornó difícil porque sólo les daban instrucciones, y con ello llegaron a comprender lo que ella decía. “Al cumplir los seis meses, me llega una notificación para presentarme en la ciudad de Oaxaca porque *la cadena de plazas no había procedido*”.

En la Jefatura de la ciudad de Oaxaca le explican la situación del porqué la cadena no había procedido en esa zona. Nuevamente tuvo que esperar para tramitar toda la documentación, a fin de que le asignaran otra orden de comisión y presentarse en la supervisión que estaba establecida en el distrito de San Juan Bautista Cuicatlan. Allí le asignan su centro de trabajo en un preescolar en la comunidad de San Francisco Nogales, sólo para terminar el ciclo escolar al que le restaban escasamente tres meses.

La adscripción determinada para Mar fue percibida, por la propia maestra, de la siguiente forma: “me mandan como directora” pero, al integrarse a trabajar con el comité de padres, propuso hacer fiestas con el fin de obtener recursos para comprar materiales de la escuela, lo cual fue mal interpretado, ya que los representantes de la comunidad pensaban: “que ellos trabajaban para que nosotros (los maestros) nos quedáramos con las ganancias”. Además, esto le causó a Mar una serie de dificultades con el supervisor de la zona escolar, pues no recibieron apoyo de esta instancia de autoridad local. Mar solicitó su cambio de la escuela y por ende de la comunidad, pensando que “sin el apoyo y confianza de los padres no íbamos a poder hacer nada, no vamos a trabajar a

gusto”. Ante esta situación, fue removida a otra comunidad en la cual se sintió con posibilidades de emprender un mejor trabajo: “en esa comunidad la gente era muy diferente, le gustaba trabajar, se organizan en cualquier trabajo”; Mar recibió el apoyo de los padres, “si es por el bien de nuestros niños, pues usted nos dice y nosotros pues la apoyamos en lo que podamos”, le comentaban. “Así trabajábamos con las señoras, con los señores padres de familia, comités de autoridades, porque esa comunidad es municipio, entonces trabajábamos muy a gusto”.

Desarrolla su trabajo, tiene nociones de cómo planear las clases y las actividades, pero no en un sistema bilingüe, sino en un sistema monolingüe en español, ya que Mar estudió para ser maestra en educación primaria y, aunque no la concluye, pues decide salirse, ella menciona que había adquirido algunos conocimientos para planear las actividades y llevarlas a la práctica: “allá llegando tuve que recurrir a lo que yo sabía... con los niños de preescolar cuando me fui al interino, pues tampoco sabía cómo y nadie me dijo: ‘oye tú llegas y te pones a trabajar así o inicias...’, sino que te dejan el paquete y tú sabes qué hacer”.

De 1993 a 1995 le otorgan la orden para trabajar como directora de grupo en la escuela primaria de Tlalixtac Viejo; permanece dos ciclos escolares y pide un cambio de escuela por distintos motivos: “Caminaba tres horas para tomar el camión y sufría mucho con mis hijos, tenía que buscar bestia para que la niña se fuera montada y esto era cada quince días. Fue así que me cambié a otra comunidad a la que llegaban camiones; estaba situada sobre la carretera y esto me favorecía por mis hijos”.

Después de dos años adquirió el derecho a cambio para otra escuela más cercana, donde había transporte para trasladarse; se le concede el cambio a una localidad que reunía, en parte, las condiciones que la maestra demandaba. Como lo señala Mar: “ya me quería regresar a la zona de Valles Centrales a donde pertenezco, ahí me corresponde estar, entonces ya había solicitado mi cambio y pues al iniciar el ciclo escolar me llega la notificación de que ya estaba aprobado”.

El caso de Chano

Chano, a través de los maestros que había conocido en los albergues-escuela en donde cursó su primaria y secundaria —algunos ya eran supervisores—, se enteró que “estaban otorgando en aquel tiempo, para personas bilingües que dominaran una lengua indígena, plazas de maestro”. Esto lo motivó a “hacerme de una plaza en aquel tiempo”, pero resultó inútil pues no tenía la cartilla liberada que le solicitaban.

En aquel momento no se exigían cursos de inducción a la docencia. Chano continúa laborando en el IMSS y realiza su servicio militar; al siguiente año lo-

gra entregar los documentos requeridos y se incorpora como maestro de educación indígena de la SEP: “allí tocó la ocasión y ya me dieron una plaza”. En el IMSS de Guachochi renunció a su plaza de base como intendente.

Chano se incorpora al magisterio a la edad de 22 años, él mismo comenta: “me hice maestro, yo llevé mi formación cuando entré; a mi padre le gustaba que fuera maestro”.

Las formas de recordar del maestro Chano resultan sugerentes, tanto de la situación de los promotores del INI, como de la configuración del subsistema de educación indígena en su estado:

Recuerdo cómo, en los años setenta, se empezaron a promover promotores de educación indígena, porque anteriormente sí había, pero había promotores que les pagaba el INI; a mucho personal no le tomaron en cuenta el trabajo que tuvieron en esos años como promotor bilingüe, porque no pagaban ni sindicato, ni ISSSTE [Instituto de Seguridad Social y de Servicios para los Trabajadores del Estado] y entonces llegaron a tener dificultad porque no cotizaban sus prestaciones en el ISSSTE; después en el 80 y 85 los maestros tenían que pagar cierta cantidad de dinero, sobre lo que habían trabajado como promotores bilingües del INI y tuvieron muchos más percances, más años. Los que empezaron en el setenta tuvieron menos dificultad sobre la cotización del ISSSTE, ya con la DGEI (Dirección General de Educación Indígena).

En 1985 se integra como profesor en la comunidad de San Rafael de Orivo, municipio de Chinipas, en la región conocida como “La Tarahumara Baja”, que colinda con Sinaloa y Sonora al suroeste, lugar lejano a la región de origen del profesor. Trabaja sólo por año y medio como responsable de la comisión de director en la escuela-albergue de educación primaria indígena. “Inicié trabajando con el grupo indígena de la Baja Tarahumara, donde existen variaciones lingüísticas, porque nosotros hablamos diferente de los de la Alta, hay diferencias de lenguaje”. La experiencia como maestro “iniciante”; es decir, principiante, para Chano implicaba, además de la docencia en sí misma, aprender a administrar y organizar la escuela-albergue en su conjunto:

La escuela era de organización completa, de primero a sexto grados, y se requería para el trabajo de un maestro que llevara a cabo la enseñanza en dos grupos, por ejemplo primero y segundo, luego tercero y cuarto era otro maestro y luego quinto y sexto era otro maestro quien lo atendía. Yo sólo atendía lo que era la dirección. Ahí era yo maestro “iniciante”; medio año como maestro de primero y segundo y un año como Director de Albergue. Éramos tres maestros, un director y dos auxiliares de cocina; por nuestra labor en el albergue había una comisión rotativa que llamábamos de “guardia”, para que un maestro se encargara de vigilar a los niños. Las

guardias eran hechas por los profesores, cada semana era un maestro diferente, también el director hacía guardia, no la hacía cuando tenía que llevar documentos a la zona. En esa escuela manejábamos de 90 a 100 niños; a veces variaba el número, porque algunos salían, tenían la situación de estar un tiempo en la escuela y luego ir a trabajar a algunas partes, como por ejemplo a los Mochis, Sinaloa, por allá en esas partes. Los niños, por lo que yo escuchaba de sus padres, pizcaban tomate y chile. Los niños se iban de migrantes a la finca.

Para el ciclo de 1986-87 estuvo en Aporabo como director comisionado. En el ciclo escolar 1987-88 se cambia a la escuela-albergue de educación primaria bilingüe de la comunidad de Basonayvo, municipio de Guazapares, otra vez comisionado como director.

Posteriormente, permanece tres años en la comunidad de Churo, municipio de Urique (1988-1991); en el año escolar 91-92 solicita un cambio para trabajar en otra región y lo ubican en la comunidad de Guararare, por fin llega al municipio de Guachochi, región de donde él proviene. En esta ocasión labora como docente de primaria en una escuela unitaria, por un periodo de ocho meses (de septiembre a mayo). En ese mismo año le dan un cambio para trasladarse a la comunidad de Muracharachi, en el mismo municipio, donde permaneció tres años (1992-1995) como director de escuela-albergue que funcionaba como primaria bilingüe.

En el año escolar que abarca de 1995 a 1996 hace un cambio a la comunidad de Hueleyvo, en donde trabaja en la escuela primaria bilingüe, es comisionado como director de la escuela-albergue y permanece un año. Para los periodos lectivos 1996 a 1998 efectúa otro cambio a la comunidad de Laguna de Abo-reachi, en la escuela-albergue; en ella fue maestro de primero, quinto y sexto grados. En esa comunidad participa en la ceremonia de los matachines como “tenanchi” de la escuela; como representante escolar realiza la comida para los matachines de la comunidad, teniendo que “sacrificar una res para darles de comer a los danzantes”.

Cambia de adscripción a la comunidad de Choquita, del mismo municipio de Guachochi, donde labora seis meses (1998) y lo comisionan otros seis meses (1999) a la Mesa Técnica de la jefatura de Zonas de Supervisión. Para el siguiente año escolar (1999-2000) es comisionado como asesor técnico pedagógico.

De hecho, aunque a mí no me solicitan, de cualquier manera tenía que ir a ver de qué forma estaban trabajando, si es que los programas se llevaban a cabo, qué dificultades tenían los maestros, cómo se desenvolvían en su trabajo, con respeto a su programación de clases, y entonces, en apoyo, ellos me preguntarán cómo desarrollar una programación de clases en el aula... en qué forma podían llevar

a cabo con más fluidez hacia los niños y cuáles métodos aplicar, de qué forma pueden aplicar este método.

En este año decide ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional, y tiene que trasladarse a la ciudad de México.

Los cambios constantes se daban por la necesidad de permutas y transferencias de lugar de trabajo, ya que necesitaba ver a su familia y seguir estudiando el bachillerato pedagógico que ofrecía la Dirección de Mejoramiento Profesional del Magisterio:

Uno siempre tiene la ambición de acercarse más a su región de origen, a las zonas escolares más cercanas, a las que uno pertenece y con mayor acceso a las vías de comunicación, más que nada con todos los servicios y con la finalidad de acercarse uno, para después realizar otro cambio más y así. Si uno se encuentra lejos, nunca obtiene la permuta, porque nadie quiere ir a la comunidad que uno tiene, a las más retiradas. Por eso, de esa forma, pretendía llegar hasta mi terreno, que es la Alta Tarahumara. Por eso los maestros con los que permutaba se acercaban a la Baja Tarahumara de donde eran, mientras yo me iba a la Alta. Al inicio, en la primera escuela, hacía nueve horas caminando a pie, para subir hasta donde había camiones cargueros de madera en los que viajamos. En cambio, ya en la segunda escuela estaba retirado pero solamente caminábamos a pie para llegar a la estación de la vía del tren, y así; entonces mejoré un poco mi situación. Lograr un mejoramiento de cierta situación de traslado, no sólo para estudiar, sino hasta para trasladarnos y rendir [entregar] documentación en la zona. En la tercera escuela el cambio lo hice con un profesor y es que a la vez también me cambié porque estaba estudiando el bachillerato pedagógico en la capital de Chihuahua, entonces los que estábamos estudiando nos daban oportunidad de acercarnos más a la zona para ir a la formación. Esto ha sido la historia de mis cambios, hasta que llegué a Guachochi en donde ahora me mantengo, es mi región.

El maestro Chano reconoce que durante su trayectoria siempre estuvo en contacto con los *siriames* (gobernadores tradicionales rarámuri, es decir el gobierno indígena que se instaura en las comunidades). Relata su afiliación con el gobierno tarahumara:

Yo llevé cierto vínculo de trabajo con autoridades de las comunidades, como los *siriames*, eran los que me apoyaban. Cuando los niños fallaban en las escuelas acudía a ellos para que hicieran un llamado de atención a los padres de familia, a las madres acerca de sus hijos. Ellos tienen mucha autoridad para nuestro grupo indígena porque se hacen cargo de llevar la comunicación a la gente. Trabajé en las

comunidades con las autoridades locales desde el *siriame*, el presidente de la sociedad de padres de familia. El *siriame* tiene toda la autoridad para decir cómo se deben comportar en la comunidad, junto con los padres de familia; así velan por la escuela cuando no está en servicio, en las vacaciones, y entonces los padres también son responsables de velar por la educación de los niños y que los maestros estemos constantes en las escuelas. Los *siriames* son responsables de las comunidades, son quienes llevan el consejo para el grupo indígena a las comunidades, por eso tienen mucho que ver con lo que hacemos los maestros. Esta experiencia fue para todas las comunidades en donde he trabajado.

Sobre su afiliación a su comunidad de origen comenta:

Cuando empecé a trabajar, lo que es de maestro, dejé de practicar lo que es la danza de matachines; participé mucho a la edad escolar primaria, secundaria, fue hasta donde participaba más en la danza y fue cuando obtuve mayor conocimiento de la danza; ya después fui dejando, hasta que solamente me mantengo en el trabajo. Lo dejé como a los veintidós años para irme de maestro y ya allí, cuando yo tenía vacaciones, en el mes de diciembre iba, que es más fuerte, de la situación de danzar.

Las dos trayectorias profesionales descritas por Mar y Chano permiten comprender la recreación del tránsito entre los cambios permanentes, producto de la escolarización y la articulación con la práctica profesional de “hacerse maestro indígena”. Los vínculos comunitarios y la estructura de organización étnico-política son distintos en el caso rarámuri de Chihuahua, del mixteco de Valles Centrales en Oaxaca. Las formas de intervención son diferentes; pero existe la recurrencia de “los cambios permanentes de adscripción”. En promedio los maestros permanecen entre seis meses y un año y medio en cada escuela; prácticamente un indígena profesor se adscribe en diez años de servicio en cinco o siete escuelas; esto se debe, fundamentalmente, a formas de adscripción legitimadas en los contextos de educación indígena. A través de la coralidad del relato encontramos que existe un eco, una resonancia en las historias, pues Tacho y Lino definen, en parte, su incorporación y trayectoria laboral a través de los siguientes fragmentos. Tacho se incorpora al magisterio a través de las relaciones de parentesco:

[...] nos mandó a llamar mi hermano, a mí y a otro hermano; nos dijo que quién de los dos quería ser profesor; por lo tanto hablamos mi hermano y yo, él decidió quedarse en Tlaxcala y acordamos que yo tendría que venir a Puebla, ya habíamos recogido nuestro certificado de estudios y nuestra cartilla, así fue como ingresé al magisterio.

Llegó a una escuela primaria con albergue, impartiendo el primer grado, con un grupo de 46 niños, por esta razón el director tuvo que dividir el grupo: “a mí me dieron 23 y a él le quedaron 23; sin embargo, supuestamente él tomó a todos los niños más inteligentes y me dejó los niños más atrasados”.

Esto dificultó su trabajo, pues solamente “logré que leyeran y escribieran 17 y los 6 que restan reprobaron”. Al siguiente ciclo escolar fue adscrito a otra escuela; allí trabajaba con otros tres maestros, y uno de ellos provenía de su región, lo consideraba como su “paisano”, es decir, náhuatl y de su municipio. Otra vez recibió el primer grado con un total de 36 alumnos; era el primer grupo de alumnos que había egresado de educación preescolar y todos los niños eran hablantes de la lengua indígena. Para el siguiente ciclo el director le asignó quinto y sexto grados; como lo señala el maestro: “yo nunca había tenido la experiencia de trabajar con estos grados, tampoco sabía trabajar con grupo multigrado, asumí esta oportunidad con bastante nerviosismo puesto que los niños eran más grandes y además eran dos grados”. La ruta itinerante vuelve a surgir, ¿dónde quedarse?; los alimentos y el aseo personal lo podía hacer:

[...] en la casa del señor presidente de la asociación de padres de familia, por lo tanto, mi nuevo domicilio era el salón de clases, tenía yo mi escritorio, los lugares de los niños y en una esquina mi cama. Trabajé con los dos grados y en el mes de marzo hubo un concurso de conocimiento, con sexto grado me traje el primer lugar y el segundo lugar con el quinto grado. A partir de entonces pude entender muchas cosas: trabajar con muchos grados y obtener un premio te daba un estatus diferente.

Los amigos le informan al maestro Lino que había una oportunidad:

[...] ya casi al año de haber terminado la preparatoria, me fui a recibir el curso de inducción a la docencia; mi ilusión era que me comisionaran en la zona de Ocotitlan; sin embargo, no fue así, me comisionaron a la escuela más retirada de la zona 001 de Tuxpan de Bolaños. Estaba yo en este lugar, ya como para terminar el ciclo escolar, y uno de mis primos fue en una avioneta por mí, porque había fallecido mi abuela; desde entonces una vez más se arraigó profundamente el sentimiento de mi condición de indígena, por la memoria de mis abuelos y de uno de mis tíos que impulsó mucho la lectura y escritura de nuestra cultura.

Como el dibujo de su casa, su familia y su nombre que la maestra de preescolar algún día le pidió, el maestro Lino dibuja su trayectoria, una historia con palabras.

El caso de Estrella

Estrella, junto con otros maestros de distintos espacios y regiones, coincide en las relaciones de parentesco, las prácticas sindicales, los difíciles tránsitos y la definición de género, ya que ser hombre o mujer indígena, escolarizada, conlleva ciertos procesos en los que, como persona social-indígena, se ve incluida en ciertas condicionantes y prácticas sociales.

El diálogo intercultural entre las identidades indígenas equivale a una búsqueda del único mundo nuevo, en el que la docencia es el lugar del diálogo. La docencia como el lugar donde se puede estar abierto a un mundo cerrado para el indígena. La construcción de la continuidad marcada por la discontinuidad, ilustrada en la ruptura y la itinerancia, crea una pluralidad de asimilación de formas culturales y políticas, sedimentadas como experiencias dispersas que lindan en lo ambiguo.

Éste es el momento del indígena como sujeto hermenéutico, pues transita de un centro reconocido de identidad, en cuanto colectividad, a distintas franjas de dispersión cultural que lindan en la ambigüedad. Esta práctica de establecer la continuidad del proyecto es una lucha contra el olvido. La *itinerancia* de la profesión docente sólo es una experiencia ya conocida por el indígena ahora profesor.

Ser profesor indígena tiene algo de ser indígena: la *itinerancia*. Aprender a ser indígena tiene algo de aprender a ser profesor; se trata de dos procesos de configuración de identidad, donde la discontinuidad de la realidad opera como base de la ambigüedad. Los referentes de espacio y colectividad son los que permitirán tener un ámbito de reconocimiento de la profesión, expresada en términos de irreductibilidad: estudiar.

Si conocen una secuencia de rupturas y retornos a la escolaridad como sujetos académicos, como sujetos profesionales vuelve este fenómeno en la versión laboral; ahora no son las vinculaciones entre los lazos sociales las que permiten la preservación de su continuidad, sino las cadenas de los cambios en la zona. Así, el indígena se construye en ese debate práctico con la estructura, que escasamente le proporciona el valor de una continuidad sin debate. Ha de construirse en un debate permanente en distintos frentes y sin final.

Siempre hay una nueva lucha que está esperando, que proviene de la estructura que los inscribe como sujetos de continuidad, como sujetos marginales; que transitan en la periferia de la estructura, desde donde se complejiza la inserción profesional y se complica la función de profesores, en orden a jerarquizar las necesidades que se presentan, sea con el sindicato, sea con la comunidad, sea con su propio desarrollo profesional, sea con sus deseos, pero está un referente que insta a provocar un nuevo movimiento, un nuevo giro a la existencia, porque su existencia no está interpretada como parte de la estructura.

Así, empiezan las experiencias profesionales para descubrirse abiertos: “no nacimos para ser profesores”; con ello quieren decir que la profesión no tiene una automática apropiación ética, que pueda considerarse de tal “naturalidad”, con tal fuerza de sentido común, que los dote de una esencia profesional; no estaba destinado para ser maestro, pero hay que entrarle de lleno. Posiblemente, no le había entrado de lleno a una experiencia que lo pusiera en condición de revelar su poder de enseñar.

Ser profesor no es dejar de ser indígena, como muestran los relatos de los maestros, sino resolver, de algún modo, la contradicción de las insuficiencias; alcanza una proximidad con su interpretación de la pertenencia simbólica a un mundo. Insertarse a este mundo profesional escolar, pero ahora como indígena maestro, busca la construcción de un lugar desde donde seguir reconstituyendo la interpretación de que se es indígena, de que se es un sujeto social: la hermenéutica indígena ve la escuela como el sitio más próximo a sí o el menos lejano. Además, esto constituye una forma de reconocimiento frente a la oferta laboral para los jóvenes en el contexto rural.

La escuela habla de poder conservar el mundo simbólico de una identidad social o, al menos, de lo que se ofrece como recursos de socialización, la escuela dice de la posibilidad de seguir siendo indígena, salvaguardando la identidad social, manteniendo la continuidad subjetiva, con una fuerza de interpretación de estar en un mundo próximo al escenario simbólico y al de socialización primera. Ser un indígena de otro modo, para consigo mismo.

SER PROFESOR INDÍGENA SIN COMUNIDAD

El lugar social de la profesión, estar con la comunidad y buscar formas de mejorar sus condiciones habla de un espacio social donde ocurre una preservación del mundo simbólico. Así, el retorno a la comunidad indígena o a la casa simbólica, donde está la familia, tal vez no la propia, pero la de otros que se viven como indígenas, posibilita la elaboración del sentido de pertenencia: es una reelaboración del sentido simbólico. Haber transitado por distintas experiencias de vida, siempre re-socializantes, y retornar a la escuela, llamada indígena, como docente “bilingüe”, conserva el imaginario de una posibilidad, frente a la historia de “no nacer maestro, pero sí indígena”.

A través de las narraciones de los indígenas maestros “se pueden vislumbrar los rastros de esa sociabilidad que lo constituyó: ‘dime con quién andas y te diré quién eres’, dice el refrán. A la inversa, en el despliegue de su ser social en la narración, es posible ir detectando los discursos que anduvieron en él. A estos discursos que es necesario llegar” (Saltamalacchia, 1987: 265). Al parecer, son discursividades que, en el proceso mismo social de “hacerse maestro indígena”, parten de la

propia relación con la comunidad étnica de origen y los horizontes de expectativas colectivas construidas en torno a “la escuela y llegar a ella”. Tal vez una de las frases más impactantes, “no nacimos para ser profesores”, se puede entender desde la perspectiva de “hacerse maestro”; pero también puede referirse a la posibilidad de una impronta colonial pues, dentro de las huellas que detonan este indicio de la memoria, se encuentra que desde 1600 se promulgan “Las ordenanzas de los Maestros del Nobilísimo Arte de Enseñar a leer, escribir y contar” y se decreta “la promulgación de la primera ley de educación primaria”; dentro de los preceptos se señala que: “...el que hubiere de ser maestro, no ha de ser negro, ni mulato, ni indio; y siendo español, ha de dar información de vida y costumbres y de ser cristiano viejo” (Guardado y Villatoro, 1988: 72). Esta marca colonial que impedía al indígena ser maestro, y lo reducía sólo a sujeto de enseñanza y conversión, ha continuado ahora desde un neocolonialismo; la manera de mirar a los pueblos indígenas, en este caso, define las formas de identificación que los propios profesionistas indígenas establecen para “alcanzar la escuela” y, para el proceso de los indígenas maestros, ocuparla.

La ruta de definiciones que lleva a un indígena a incorporarse a procesos educativos-escolares trae consigo: *a)* sujetos tras-terrados: migrantes por la escuela, migrantes por subsistencia; *b)* una ruptura con la comunidad étnica: fractura e imposibilidad del retorno; *c)* alcanzar a la escuela: “llegar a ella...”; *d)* una escolaridad “por partes”: fragmentada y discontinua, bajo las condiciones del servicio educativo, nuevamente desde las “marcas” que condicionan la atención educativa rural e indígena, a través de “tomar lo que se ofrece”; *e)* una incorporación a la docencia por medio de la negociación y las relaciones por distintas vías; *f)* una trayectoria profesional producto de saltos, transiciones, cambios permanentes y con fuertes conflictos: “como maestro tuve serias dificultades”; *g)* continuar con la escolaridad, “siempre faltante para el indígena”, y/o se intenta el camino de retorno a la región de origen. Particularizando en los procesos de formación y trayectoria profesional, los maestros seleccionados para esta investigación se han incorporado a programas formativos profesionalizantes de nueva cuenta, a través de redes de pertenencia, paisanos y parientes; lo que conduce a: *h)* una sobreposición de redes de origen étnico insertas en redes burocráticas y sindicales de adscripción laboral, profesional y de formación; *i)* procesos de tránsito migratorio para lograr dicha profesionalización; *j)* un inevitable retorno que los conduce, nuevamente, a quedar desplazados. Surge, otra vez, la ayuda entre paisanos, llamados así, aunque estén en el mismo estado, ya que la connotación de paisano se puede establecer al referirse a una persona conocida de su propio pueblo étnico de origen.

Los desenlaces de estas historias se relacionan con las opciones de formación, pues en su mayoría se inscriben en la licenciatura Educación Indígena de la UPN, escolarizada (de cuatro años en la ciudad de México) o bien en la

opción semi-escolarizada y bajo otra estructura curricular, la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria para Docentes del Medio Indígena (LEPEPMI), adscrita a la misma institución. Al concluir su formación reiterando “la falta”, pues siempre “les faltará el dominio del español” y les sobrará su indianidad, los profesores se reintegran a sus estados de origen; pero no a las regiones y comunidades de pertenencia, y continúan en la ruta itinerante que ya conocen, como lo señala Lino: “Si uno ya sabe que así es, pues le vamos a seguir y ver qué sale para estar en el estudio, en donde sea, como nos lo ofrezcan y para allá vamos, nos regresamos sabiendo que saldremos siempre...”.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTOLOMÉ, Miguel. *Gente de costumbre y gente de razón*, México, Instituto Nacional Indigenista/Siglo XXI, 1997.
- BERTELY, María. “Educación indígena del siglo XX en México”, en Pablo Latapí Sarré (coord.). *Un Siglo de Educación en México II*, México, CNCA/FCE, 1998.
- BERTELY, María (coord.). *Educación, Derechos Sociales y Equidad*, México, COMIE/SEP/CESU, 2003.
- BERTELY, María y Adriana Robles Valle. *Investigación Educativa 1993-1995. Indígenas en la escuela*, México, COMIE, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. “Algunas propiedades de los campos”, en Nestor García Canclini (comp.). *Sociología y cultura*, México, Grijalbo/CNCA, 1990.
- BRISEÑO, Juan y Ludka de Gortari. *Experiencias y Retos de la Educación Bilingüe en Zonas Indígenas*, México, SEP, 2003.
- CALVO, Beatriz y Laura Donnadiou. *Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?*, México, CIESAS, 1992.
- CAUTY, Andre. “Matemática y lenguaje: ¿Cómo seguir siendo amerindio y aprender la matemática de la que se tiene y se tendrá necesidad en la vida?”, en E. Alfonso Lizarzaburu y Gustavo Zapata Soto. *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina*, Barcelona, Morata, 2001.
- CDI-COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. “Informe de la evaluación de Resultados 2004 del Programa Albergues Escolares Indígenas” [en línea], <http://www.cdi.gob.mx>. Acceso del 5 de abril de 2005.
- DAVINI, María. *La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- FIGUEROA, Alejandro. “Identidad y estrategias de persistencia cultural entre los cahítas”, en *Alteridades*, año 1, núm. 2, 1991, pp. 53- 61.
- _____. “Organización de la identidad étnica entre los yaquis y los mayos”, en *Estudios Sociológicos del Colegio de México*, X, núm. 28, enero-abril, 1992, pp. 127-148.

- _____. *Por la tierra y por los santos: identidad y persistencia cultural entre los yaquis y mayos*, México, CNCA, 1994.
- GÓMEZ, Herinaldy. “De los lugares y sentidos de la memoria”, en C. Gnecco y M. Zambrano. *Memorias Hegemónicas, Memorias Disidentes, el pasado como política*, Bogotá, Ministerio de Cultura/Universidad del Cauca/Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2000.
- GUARDADO, Salvador y Marco A. Villatoro. *La formación de docentes enseñanza primaria en México*, México, UPN/SEP, 1988.
- GOFFMAN, Irving. *Internados*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.
- HERNÁNDEZ, Modesto. “Un análisis del plan de estudio del proyecto: Capacitación docente primaria bilingüe bicultural”, Tesis de licenciatura, México, UPN- Ajusco, 1996.
- HERNÁNDEZ López, Ramón. *Acciones educativas en las áreas indígenas*, México, INI/SEP, 1976.
- HLEAP, José. “Sistematizando experiencias educativas”, en *La Piragua*, Revista Latinoamericana de Educación y Política, núm. 16 (Sistematización de prácticas en América Latina), México, CEAAL, 1999, pp. 61-68.
- LENKERSDORF, Carlos. *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolobales*, México, Siglo XXI, 1996a.
- _____. “Padre te confieso que he pecado”, en *Iztapalapa*, año 16, núm. 39, enero-junio, 1996b, pp. 43-58.
- _____. *Cosmovisiones*, México, IIS-UNAM, 1998.
- LÓPEZ, Eustacio. “Formación de docentes indígena en la UPN. Contextos y líneas de reflexión sobre la identidad profesional y étnica”, Tesis de maestría, México, UPN, 2005.
- MALDONADO, Benjamín. *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca. Etnografía de los Pueblos Indígenas en México*, México, INAH, 2002.
- MARTÍNEZ Buenabad, Elizabeth. “Agentes de la modernidad: Profesionalización y la representación de identidad étnica y comunal en San Pedro Zacán, Michoacán”, Tesis de maestría en Antropología Social, México, El Colegio de Michoacán, 2000.
- PINEDA, Luz Olivia. *Caciques Culturales (El caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas)*, México, Altres Costa-Amic, 1993.
- RAMOS Ramírez, José Luis. “El drama social de llegar a ser maestro indígena”, en *Sinéctica*, núm. 11, México, ITESO, julio-diciembre, 1999.
- SALINAS, Gisela y María Victoria Avilés. “Formación de docentes en y para diversidad”, en María Bertely (coord.). *Educación, Derechos Sociales y Equidad, La Investigación Educativa en México 1992-2002*, vol. 3, Educación, derechos sociales y equidad, tomo I, Educación y

- diversidad cultural, educación y medio ambiente, México, COMIE/CESU-UNAM/SEP, 2003.
- SALTALAMACCHIA, Homero. “Historia de vida y movimientos sociales: el problema de la representatividad. Apuntes para la reflexión”, en *Sociología*, año XLIX (1), México, enero-marzo, 1987, pp. 255-277.
- SARABIA, Bernabé. “Documentos personales: historias de vida”, en *El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza, 1986.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2005 [en línea], sep.gob.mx/woerk/appsite. Acceso del 20 de enero de 2005.
- VARGAS, María Eugenia. *Educación e Ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, México, CIESAS, 1994.
- TELLO, Díaz Marta. *El mismo diablo nos robó el papel. Dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras*, México, CNCA, 1994.
- WUEST, Silvia (coord.). *Educación, Cultura y Procesos Sociales*, México, COMIE/UNAM, 1995.

El educador de adultos rural: límites y posibilidades

*Ana María Méndez Puga**

Las comunidades rurales actuales han cambiado; quienes estuvimos vinculados a aquellos “ranchos” somos testigos de esos cambios. Esas pequeñas comunidades nacieron en función de algún desarrollo o situación natural: un camino, una hacienda, un río, un lago, un “ojo de agua”; hacer un alto en la ruta de los arrieros sólo porque a alguien le gustó el paisaje o le pareció un buen lugar para esconderse. Recuerdo la comunidad de mis padres en el bajío michoacano, que se constituyó a partir de tres elementos, dos naturales y el otro de organización económica: la existencia de una calera, de una hacienda y el río Lerma. La vida se hacía a partir del río y de la hacienda; la capilla estaba en la hacienda y la escuela estaba junto a la hacienda. Las fiestas más importantes, las relaciones laborales, las relaciones de compadrazgo, los odios, las rencillas, lo nuevo, el mundo de afuera, lo que se gestaba, casi todo estaba en función de la hacienda; hasta el circo había llegado por la hacienda. La primera vez que se presentó en esa comunidad murió un trapequista. El rancho entero presenció esa muerte y todos quedaron marcados. Después de varios años el pueblo se convulsionó: mataron al capataz, los hacendados huyeron, la tierra se repartió en ejidos, y algunos quedaron sin tierra. Entonces surgió el reto de una nueva colectividad, de rehacer las normas, de replantearse las estrategias de producción; algo se acomodó. Por años, esas pequeñas parcelas de riego dieron frutos, mantuvieron a las familias, se podía pescar en el río, sembrar calabaza, frijol, maíz, chile; tener nopales, quelites, verdolagas, comer elotes tiernos y asados, tener una o dos vacas y, desde luego, la yunta con uno o dos caballos. Todo era sencillo, disfrutable; alcanzaba apenas para casi todos. Los caminos se deshacían en el verano, había que ir a caballo o haciendo zapatos de lodo; no había luz, agua potable, servicios de salud ni letrinas; se comía el pan que se hacía,

* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED, Madrid. Profesora-investigadora de la Escuela de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

la ropa se confeccionaba casi toda, la diversión era hacer algo nuevo: “vamos a hacer gorditas de horno”. Lo que se aprendía en un año de escolaridad debería servir para toda la vida, no era posible tener más, porque tampoco parecía necesitarse. Muy pocos sabían que había una guerra en el mundo (1945); antes, en cambio, la hacienda traía noticias, los arrieros las “llevaban y traían”. Ahora se sabía menos, pero se tenía segura la tierra; la vida parecía idílica aunque algunos murieran de viruela. Los pioneros del reciclado estaban en esas comunidades; para ellos todo tenía una utilidad, casi nada se tiraba; era común ver, por ejemplo, cómo la suela de un huarache podía servir como bisagra en la puerta. Con el paso del tiempo las familias crecieron y, sin embargo, la tierra se fue agotando, el río se ensució de repente, había pocos peces y ya nada dio para todos. Los odios guardados renacieron y la muerte llegó de nuevo. Comenzaron los viajes, la migración como alternativa; los primeros que se fueron contratados habían traído noticias desde las fábricas de la ciudad de México, o desde el norte; traían dólares para hacer una casita. Unos fueron a poblar Campeche; llevaban la idea del bienestar, de lo colectivo como posible, pero muchos regresaron sin lograrlo, incompletos; sólo algunos rehicieron el mundo para ellos. El rancho fue cambiando: llegó la luz, llegaron los educadores de adultos con consignas como “vamos a hacer letrinas, vamos a aprender oficios”; comenzó a sentirse la importancia de la escolarización, a valorarse el hecho de saber leer y escribir como alternativa para conseguir un empleo, de manera particular para aquellos que sabían que la tierra no les alcanzaría para el patrimonio de sus hijos: “No tengo herencia para ustedes, por lo menos vayan a la escuela y luego a ver cómo se ganan la vida”. Porque eso era cierto, el campo no podría dar para todos, había que diversificar: algunos vendían, otros estudiaban por correspondencia para radiotécnicos, otros hacían pan y ropa. Lo básico parecía ir resolviéndose, pero no para todos.

Así como mis recuerdos, en gran medida los recuerdos de mis padres, son también los de quienes vivían en los distintos lugares: aunque en algunos no hubo tierras de riego que repartir, los ejidos eran de temporal, las familias no tenían nunca para comer completo, o tenían hijos que morían al nacer, mujeres que morían en el momento del parto; no les llegaba la escuela, la vida era imposible, pero no había con qué emigrar y la mayoría se quedó en sus lugares, esperando la ayuda del gobierno, esperando siempre. Muchos otros se habían alejado desde antes, se les había excluido de casi todo, se quedaron en lugares apartados, los más inhóspitos y de difícil acceso; comunidades de las que muchas veces no se sabía casi nada, hablaban otra lengua, tenían otras costumbres; éstos fueron los más pobres, los que tuvieron que vivir con casi nada, aprender de la nada, comer lo indispensable, conservar lo posible, hacerlo todo con las manos y aprendieron, también, a no esperar casi nada.

Esta digresión biográfica nos plantea una mirada que se pierde cuando se trata de hablar de las personas; referirse a los educadores de adultos de las comunidades rurales es hablar de historias de vida, de circunstancias que hacen la cotidianidad, de personas que, por diferentes motivos, se ven impulsadas a viajar casi diariamente por caminos polvorientos, a trabajar en condiciones laborales desfavorables, a dar lo mejor de sí para que otros adultos igual que ellos aprendan, dialoguen, se encuentren, comprendan otros mundos, desarrollen competencias, sean mejores personas. Cuando la mirada se aleja, y se pierde el sentido de todo esto, es como si los educadores no existieran. De ahí, pues, que sea necesario hacer referencias continuas a las biografías, apelar a las circunstancias, situar las vivencias y no sólo describir características, enfatizar las deficiencias, anotar cuestionamientos o valorar los potenciales.

Parece que no es posible hablar de la profesión de educador de adultos y mucho menos del educador de adultos rural, tal como sí lo es cuando nos referimos al médico, al ingeniero y especificamos médico familiar, médico especialista en salud pública, porque la lógica es una profesión inicial y luego la especialización. Esta imposibilidad de referirse a una profesión en el caso de la mayoría de los educadores de adultos no es casual, sino que obedece a varios motivos. En primer lugar está el carácter voluntario de la mayoría de estos educadores y la especificidad de la educación con personas jóvenes y adultas como una educación compensatoria, supletoria, sin una fuerte estructura institucional. En las estadísticas de los profesores no aparecen los educadores de adultos, sólo los de los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA). Esa falta de reconocimiento hacia una colectividad, ese saber que no forman parte de un sindicato, de no ver sus perfiles en las estadísticas, de no escuchar sus voces, hace necesario estar cerca de las historias y tratar, desde esas biografías y junto con ellos, de sintetizar los sucesos, los fenómenos, las vivencias cotidianas de todos y todas los educadores y las educadoras que acuden a las comunidades rurales, y desde ahí caracterizar esta profesión posible. Es desde ese interjuego entre lo visible, lo no visible, los recuerdos, las evidencias, los datos, las acciones, los discursos, los programas y las teorías que se irá dando cuenta de estos docentes que día a día hacen la educación de adultos en las comunidades rurales del país.

Este texto busca, entonces, hablar de esos educadores que trabajan con las personas jóvenes y adultas de las comunidades rurales —y que en gran medida son también rurales—. Está organizado en cinco apartados fundamentales, que permitirán pensar al educador de adultos rural en su contexto, abordando en primer lugar y de manera breve algunas especificaciones necesarias del medio y la educación rural; en segundo lugar, se precisan algunos aspectos conceptuales, énfasis, planteamientos y programas actuales de la educación con

personas jóvenes y adultas en el medio rural y, a partir de lo anterior, cobra sentido lo que constituye el tercer tema, los educadores de personas adultas en comunidades rurales, cuando ya es posible abordarlo como un sujeto colectivo constituido desde su historia y desde las distintas expresiones que lo caracterizan en el presente; se analizan también algunas propuestas formativas para, finalmente, reflexionar sobre los límites y las posibilidades para su acción educativa y su desarrollo y profesionalización. Este texto se estructura a partir de los resultados de dos proyectos de investigación: uno que ya concluyó, “Educación y promoción rural: estrategias de formación en la acción” (CREFAL, 2000) y otro que está en marcha, denominado “Análisis de la práctica docente y generación de procesos formativos en escuelas de comunidades indígenas a partir de la producción de textos” (CONACYT/SEP-SEByN, 2004) y que tiene un objetivo dirigido al trabajo con educadores de adultos en comunidades rurales indígenas.

LAS COMUNIDADES RURALES Y LA EDUCACIÓN RURAL

Los datos del INEGI (2000) muestran que la población rural del país representa el 25% de la población total (un poco más de 24 millones de personas), y que vive en localidades con menos de 500 habitantes (90%). En esas pequeñas poblaciones se observan cambios no sólo en las características de lo que hasta hace algunos años era considerado como “la ruralidad”, sino también en el número de habitantes. Entre 1990 y 2000, el INEGI (2000) reporta una disminución de 3.4 puntos porcentuales de la población rural, pasando de 29.7 a 25.3% (en comunidades con menos de 2 500 habitantes).

Esos cambios han significado la llegada de los caminos, de los aparatos electrónicos, de la tecnología al campo, de los plásticos, de las casas renovadas, de los préstamos, de la basura. Lo rural de hoy conserva algunas formas de construcción, tecnologías domésticas, usos específicos de los recursos naturales, y cierta vocación por la agricultura, aunque cada vez sea menos posible vivir en condiciones adecuadas con lo que se obtiene de la parcela. En las pequeñas localidades de 500 o menos habitantes, cada día parecen estar más cerca y al mismo tiempo más lejos de una mejor forma de vida; mientras que los medios les hablan de mayores comodidades, sus realidades les demuestran lo contrario. La migración a Estados Unidos, y a donde haya trabajo, haya para comer y vivir mejor, representa una oportunidad de supervivencia o de mejora, y al mismo tiempo la transformación de las fisonomías de los lugares, de las viviendas, de las historias, del deseo, de la espera o del abandono completo. Estas poblaciones rurales han cambiado, pero en esencia siguen siendo de las más excluidas, de las más vulnerables.

Las comunidades rurales se estudian a partir de lo que producen y cómo lo producen; así, se habla de comunidades rurales campesinas (que sólo producen para el autoconsumo) y comunidades agroindustriales (en las que algunos producen y venden y otros también transforman sus productos), habiendo aquí variaciones en función del tipo de agroindustria o del proceso de comercialización. Por otro lado, lo rural ha sido objeto de estudio de diversas investigaciones para entender la dinámica de la vida, de la pequeña producción, del mantenimiento del ejido, de la relación con la tierra como fundamento y razón de la vida, de la llegada de la escuela, del aprendizaje de nuevas tecnologías domésticas y de las posibilidades de la autogestión, de la escuela rural, de los maestros rurales. Las metodologías utilizadas en la investigación han privilegiado la etnografía y la investigación-acción. En muchos casos se han abordado desde la interdisciplinariedad, dando lugar a estudios desde las llamadas “disciplinas híbridas”, como la agroecología (Toledo, Alarcón-Chaires y Barón, 1998); en gran medida, estos estudios económico-ecológicos, económico-demográficos, sociológico-económicos han tenido como centro el tema de la apropiación-producción en el campo, porque es ineludible referirse a la naturaleza cuando se habla de lo rural, de zonas protegidas, de zonas erosionadas, de disminución de la producción agrícola, de transgénicos; esta situación implica un abordaje desde esa complejidad que son las comunidades y una respuesta que intente resolver los conflictos y necesidades. Muchos de esos estudios han dado cuenta de la apropiación de la tierra como elemento identitario fundamental, además de la necesidad de fortalecer procesos de autosubsistencia (Márquez y Berlanga, 1994) y de organización colectiva.

La búsqueda de opciones para mejorar la producción y su puesta en marcha, ha requerido un eje de capacitación —o de educación en sentido amplio—; así, aun cuando el interés se haya centrado en el aumento en la producción y la calidad del frijol, maíz, frutales o ganado, ha habido casi siempre un programa educativo que soporta el proceso —aunque no siempre se ha reconocido como tal—. A partir de esas intervenciones y de su sistematización se tiene conocimiento de lo que sucede en el medio rural.

La comunidad de El Calabozo, del municipio de Ario de Rosales (Méndez *et al.*, 2000), en Michoacán, es netamente campesina, al igual que otras del municipio de Nahuatzen (Arantepacua, Comachuén y Turícuaro); la primera mestiza y las otras indígenas. La intervención del Colegio de Postgraduados-CREFAL (1997-2000) en El Calabozo, se planteó mejorar y diversificar la producción, para generar un proceso amplio de compra-venta, lo que implicaba pasar de esa producción para el autoconsumo y la venta mínima, a una venta en mayor escala. En las otras comunidades, la intervención se da desde la escuela hacia la comunidad, buscando comprender diversos procesos educativos

(Méndez *et al.*, 2005), que van desde los profesores como lectores y escritores y cómo impacta eso en la generación de prácticas de lectura y escritura o en el desarrollo y transformación de pautas de crianza. Esta intervención generó un trabajo interdisciplinario en el cual se intentó dar cuenta del proceso educativo paralelo a la acción de mejora de la producción, es decir, cómo los participantes desarrollan competencias comunicativas orales y escritas, y son parte de la cultura de la escritura, transforman algunos conceptos y reafirman otros, en relación con la comprensión de los fenómenos de la tierra. De la recuperación de esa experiencia de trabajo se presenta el texto escrito por una promotora y al mismo tiempo ejidataria del lugar:

Yo vengo representando a la Comunidad de El Calabozo, Grupo Forrajera El Calabozo.

Con estas palabras se va a presentar el informe de las actividades que en beneficio de la población de El Calabozo ha realizado la propia población y varias instituciones coordinadas por el personal del Colegio de Postgraduados.

La población de El Calabozo se conforma de una población de 286 habitantes, que forman 58 familias.

Las actividades que realiza la población son las relacionadas con la agricultura, donde el principal cultivo es el maíz y el frijol, que se cultivan en temporal. Otros cultivos de menor importancia son los frutales y pequeños predios de hortalizas... La agricultura desarrollada en la comunidad presenta varios problemas: presencia de plagas, enfermedades, falta de maquinaria, altos costos de fertilizantes, falta de variedades mejoradas, problemas de clima, falta de participación de la población, falta de servicios institucionales, problemas de educación de salud y de servicios en general... Tratando de resolver los problemas mencionados... se formaron grupos de productores, los cuales trabajaron en el establecimiento de parcelas demostrativas...¹

El texto, en general, es una escritura cuidada, que no se espera encontrar en una comunidad rural; la autora fungía como enlace entre la comunidad y los representantes institucionales, su escolaridad (secretariado) le permitía comprender los textos, producirlos, entender el lenguaje más técnico, conducir un automóvil, moverse fuera de la comunidad, entender la lógica del mercado, preguntar, dudar. Eso la hacía partícipe del programa como aprendiz y como enseñante al mismo tiempo, y facilitaba el logro de los objetivos planteados por las distintas instituciones coordinadas por el Colegio de Postgraduados.

¹Texto escrito por Elia, revisado y vuelto a escribir por ella misma, leído en voz alta y vuelto a corregir y que forma parte del acervo del proyecto "Educación y promoción rural: estrategias de formación en la acción", 2000.

El texto nos muestra también la inclusión de los principales problemas, y con todo ello la realidad del campo mexicano, en el sentido de que son las mujeres quienes están tomando las riendas para producir y generar aprendizajes como personas adultas en las que los educadores no son necesariamente profesores. Esas mujeres se están apropiando de la tierra y sus procesos, en palabras de Toledo, Alarcón-Chaires y Barón (1998), ese modo de apropiación es diferente, pues implica no sólo lograr que se produzca, sino el reto de hacerlo de manera sustentable. Este proceso educativo, en varios sentidos, no necesariamente es visto así por los participantes, porque se asume que las comunidades son colectivos con ciertos liderazgos, pero pocas veces se reconoce el papel que asumen algunos de estos líderes como educadores. Se reconoce que la educación de las personas jóvenes y adultas en comunidades rurales es producto de la actividad de instituciones, organismos y proyectos insertos en la lógica del trabajo, de la mejora de la producción, tales como la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA), el Colegio de Postgraduados, las Brigadas de Educación y Desarrollo Rural (BEDR). También incluye a los educadores de adultos de programas educativos específicamente como los del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) o de aquéllos denominados de educación comunitaria, como los de las Misiones Culturales, o los programas que ofrece el Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia (DIF); sin embargo, no son valorados como *procesos educativos* en el sentido que se le otorga a otros aprendizajes, pues pareciera que aún no se ha aprendido a valorar otro tipo de educaciones y aprendizajes fuera del ámbito escolar. Además, la mayoría de las personas que fungen como educadoras no tienen las competencias mínimas esperadas en un educador, ni son reconocidas como tales. En la comunidad al borde de carretera (San Juan Tumbio, Michoacán) mencionaban: "... aquí viene la muchacha del INEA a ver a las señoras que están estudiando, anda por las rancherías a ver quién se apunta y les lleva los libros".

La escuela rural también genera procesos educativos, tanto al interior de la escuela, como desde los vínculos y procesos que facilita hacia el exterior. La expansión de la educación en México generó la época gloriosa de la escuela rural mexicana, misma que se caracteriza por su autonomía y diferenciación, en términos de su proceso de construcción, y al mismo tiempo por su homogeneización, por la búsqueda de cierta identidad nacional. Escuelas y profesores se asemejan, las tareas de los cuadernos parecen pertenecer a niños de la misma escuela, las mismas planas, los mismos ejercicios aritméticos, la lista de enunciados, la calca del mapa de México. Ahí se observa el currículo base de la educación en México, pero también las mismas prácticas, las mismas dificultades, niños y niñas que pasan tres ciclos escolares en primer grado o que pasan

tres ciclos escolares para poder leer algunos textos sencillos; niños y niñas que abandonan la escuela, que parecen no “engancharse” con las actividades cotidianas de la escuela, que la viven ajena, distante. En El Calabozo hay una escuela rural de la Secretaría de Educación en el estado, que contaba con preescolar a cargo de una promotora del DIF y una educadora del INEA. Eso era lo que se reconocía como lo educativo en la comunidad. Las representaciones en torno a lo educativo estaban ahí; lo demás era ver cómo se mejoraría la producción, asunto que no era asumido como un espacio de aprendizaje. Eso mismo sucede en Arantepacua, Comachuén y Turícuaro: la educación reconocida es la que emerge de la escuela y otros procesos no son asumidos necesariamente como tales, con excepción de la música o de alguna tradición tecnológica o artesanal, en la que se transfiere el aprendizaje necesario de generación en generación y se asume como punto de partida para ser mejores en todos lados. En Comachuén, por ejemplo, hay seis Bandas de viento y cada participante ha aprendido de sus padres lo que a su vez está enseñando a sus hijos. Pero no siempre ha habido escuela. Con la ampliación de la cobertura educativa se generó la apertura y después la construcción de un aula o dos, en un gran número de comunidades rurales; sólo aquellas más lejanas y con menor población quedaron excluidas, y no es sino hasta la aparición de programas específicos, como los Cursos Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 1971), cuando las comunidades con menos de 500 habitantes o con población escolar menor a 30 estudiantes comenzaron a tener su propia escuela.

El CONAFE desarrolla varios programas y a partir del trabajo de los instructores comunitarios logra llevar la escolaridad básica (preescolar y primaria) a comunidades alejadas y con escasa población. Ello significó no sólo la elaboración de programas específicos, sino la participación de jóvenes con escasa escolaridad, pero con muchos deseos de mejorar su propia escolarización y la de los niños de las comunidades. La presencia de los instructores comunitarios en comunidades rurales alejadas llevó a desarrollar un convenio entre el CONAFE y el INEA para que recibieran una capacitación rápida y pudieran alfabetizar a los adultos, situación que cambió en los noventa, cuando se decide elaborar propuestas alternativas desde el propio CONAFE; un ejemplo fue el manual realizado en la Delegación Michoacán en 1999, que se utilizó en algunas comunidades para generar procesos de alfabetización con estrategias más funcionales.

En su estudio de la educación para población rural, Patricia Tovar hace una revisión histórica que da cuenta del proceso de construcción de una alternativa educativa que cobra vida en las acciones de CONAFE para la educación básica y en las de un gran número de instituciones, programas y proyectos para otras opciones formativas; al mismo tiempo hace una revisión estadística que

muestra el mantenimiento de condiciones similares para un gran número de personas, que tiene como alternativa la migración.

La educación básica rural ha representado la posibilidad de que muchos niños y niñas de estas comunidades no precisen una escolarización complementaria en la vida adulta; sin embargo, por diferentes motivos, no sucede así para todos los niños y niñas: porque pertenecen a familias campesinas de migrantes, porque se ven obligados a abandonar la escuela a edades muy tempranas o porque la escuela los expulsa al no poder responder a sus necesidades. De ahí que se haya constituido en un programa fundamental de atención a las familias de migrantes o que sea necesario seguir impulsando verdaderas opciones educativas dirigidas a las personas jóvenes y adultas.

LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

La educación con personas jóvenes y adultas tiene una larga historia en la práctica educativa; se ha realizado en contextos, énfasis, metodologías y logros diversos y, paulatinamente, se ha ido conformando como un campo de conocimiento, aunque algunos investigadores (Usher y Bryant, 1992; Rumbo, 2003) aún discuten su legitimidad como campo separado de la educación en general; otros han ubicado todo este tipo de prácticas en la pedagogía social, y otros más han discutido el nombre, denominándola andragogía. En ese sentido, destaca en primer lugar la dificultad para aceptarla y definirla en función de un cuerpo teórico que le dé fundamento de manera independiente de otras disciplinas; en segundo lugar está el hecho de que se ha asumido casi siempre como una educación supletoria, remedial, que acabará pronto, relacionada con la satisfacción de necesidades de aprendizaje aparentemente bien identificadas; por lo tanto, es algo que se deriva de, o se parece a; está mientras no se pueda acceder a algo mejor, pero resulta que no concluye, que las personas jóvenes y adultas demandan opciones para aprender aquello que no aprendieron en la infancia —aunque no siempre lo encuentran en la oferta educativa existente—, y demandan también oportunidades para seguir aprendiendo. Aun cuando se tiene como intención la educación permanente o la educación a lo largo de la vida, en México todavía no se resuelve la educación básica necesaria en tanto derecho de cada ciudadano. En medio de toda esa discusión, como modalidad educativa y campo de conocimiento se ha definido y redefinido desde distintas ópticas, tales como: la de los sujetos (educación para los adultos, educación para la tercera edad), la de los programas (educación básica, alfabetización), los énfasis geográficos (la población rural o urbana), la perspectiva ideológica y epistemológica (educación popular, educación permanente, a lo largo de la vida y otras) o la visión de la colectividad (educación comunitaria).

En un seminario realizado en Monterrey, Nuevo León, en 1996, se nombró a la educación de adultos, como “educación con jóvenes y adultos” (Osorio y Rivero, 1996). En el estudio de *La educación básica de adultos. La otra educación*, de Messina (1990), se hace evidente el gran número de jóvenes que está participando en los programas dirigidos a la población adulta. En la V Confi-tea, en Hamburgo (1997), se definen campos de acción específicos para la educación con personas jóvenes y adultas —en las traducciones al español se van incorporando las palabras *personas* y *jóvenes*—, al justificar la necesidad de nuevas maneras de nombrar y definir al campo, en función de los sujetos que se atienden, las actividades que se realizan y la manera como se fundamentan.

Por otro lado, se observan dos situaciones cruciales: son las mujeres las que acuden a las actividades de los diferentes programas educativos y las instituciones comienzan, cada vez más, a ofertar planes dirigidos a éstas; particularmente en el medio rural se hace hincapié en la atención a las mujeres, de ahí que resulte adecuado nombrar esta modalidad desde una lógica más inclusiva y en función de las usuarias de estos servicios.

Los investigadores en este campo son pocos y la investigación que se realiza es insuficiente ante la necesidad de comprender los procesos y fundamentarlos o para generar alternativas tendientes a la mejora de la calidad de la oferta educativa. En el estado del conocimiento que elabora el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), se incluyó como un campo en el área de Educación Cultura y Sociedad, vinculado a educación y género, educación y medio ambiente, educación y valores y educación y derechos humanos (Bertely, 2003). Este estado del conocimiento muestra las discusiones actuales, da cuenta de la investigación que se realiza y también, como señala Schmelkes, “resalta con claridad tanto en la introducción como en el estado de conocimiento respectivo: la clara influencia de los resultados de investigación sobre el diseño de modalidades de atención educativa innovadoras y de calidad incuestionablemente diferente y mejor que las que sustituyen” (2003: 597), de igual modo orienta hacia posibles soluciones los retos que se han planteado, como el del tema de la formación de educadores.

De todo lo anterior se ha constituido una visión ampliada de la educación con personas jóvenes y adultas, misma que se caracteriza por los siguientes elementos:

- Es una educación dirigida a la población de 15 y más años que no ha concluido su escolarización, que tiene necesidad de mejorar sus competencias laborales; que por su situación de desempleo o pobreza desea tener otras competencias para optar por otras fuentes de empleo y, en general, como una opción para aquellas personas que desean seguir aprendiendo. El Proyecto

Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREALC, 2002-2018) señala que “el atraso escolar, y el consiguiente logro de menores niveles de escolaridad afecta con mayor dureza a los más pobres, a las poblaciones originarias y a la zona rural, existiendo diferencias entre los géneros. Las personas que provienen de hogares con mayores recursos logran, dependiendo de los países, entre dos y seis veces más años de educación que aquellos hogares más pobres, mientras que en los sectores urbanos logran entre dos y 14 veces más que los rurales”, además de que la inequidad también se refleja en la calidad de los servicios que se ofrecen.

- Es una educación para la población en condiciones de exclusión, particularmente, para todos aquellos que no tuvieron escolarización o que tienen necesidades de aprendizaje que han sido identificadas y que pretenden cubrirse con programas específicos.
- Sus contenidos, programas, metodologías, fundamentos y prácticas tienen características específicas en función de los sujetos, sus necesidades, contextos y concepciones de lo educativo. Se ha dicho de esta modalidad que ha copiado modelos educativos, contenidos, programas, metodologías y materiales de la educación dirigida a los niños; esto es real y se mantiene en algunos programas educativos, pero también es cierto que en diversos programas actuales (Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo) se han elaborado contenidos, metodologías y materiales específicos. De igual manera, lo que se ha generado desde la educación popular o iniciativas denominadas “no formales” ha impactado positivamente otras modalidades educativas.
- Cuenta con una base de conocimientos que se ha ido construyendo a partir de la investigación y de la recuperación de experiencias, que pretende responder los qué, los cómo y los para qué de la acción educativa, además de evaluarla y de proponer iniciativas.
- Ha generado el desarrollo de metodologías fundamentadas en la investigación etnográfica, investigación-acción y en la sistematización de la práctica educativa.
- La especificidad de sujetos y contenidos le hace sostener un horizonte de intencionalidad ética y política, que aparece de manera implícita en la mayoría de los programas y proyectos, y de manera explícita en la mayoría de los programas que se generan desde la educación popular (Ruiz, 2005).
- Las instituciones que ofrecen esta educación son principalmente secretarías como es la de Educación, Salud, Desarrollo Social, la de Agricultura y otras. También hay una amplia gama de organizaciones no gubernamentales y de iglesias que efectúan esta labor.

- En los últimos tiempos se ha buscado propiciar lo pedagógico como elemento central de las propuestas educativas, en cuanto que esto parecía responder sólo a la buena voluntad, experiencia e interés del educador y no a una clara intencionalidad del programa o proyecto.
- En lo que respecta a los participantes, en su mayoría son jóvenes y en el medio rural, mujeres.
- Los educadores tienen una amplia gama de perfiles que van desde escolarización primaria, hasta doctorado o desde especialistas en ecología o agroecología, hasta artesanos.
- Finalmente, se discute la importancia de esta modalidad educativa para enfrentar las transformaciones laborales y demográficas que harán necesario atender a personas de la tercera edad, a aquellos que verán sus estatus laborales transformarse o a aquellas personas que están emigrando.

En el estado del arte de la alfabetización y la educación básica, Schmelkes y Kalman (1996) retoman a Latapí (1985) para plantear que la educación de adultos se presenta en dos planos: “el inmediato, emergente, que implica atender sus necesidades de sobrevivencia relativas a la salud, la alimentación, la vivienda, el empleo (o autoempleo), la producción y las condiciones de intercambio y, el de largo plazo, relativo a la satisfacción de las necesidades propias del ser humano y del desarrollo de sus potencialidades personales y sociales”. Esto evidencia la importancia de promover un proceso de formación y de actualización continua de quienes trabajan en esta modalidad, además de lo que tendrá que hacer el Estado en función de los compromisos derivados de su participación en organismos internacionales (V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, auspiciada por la UNESCO, 1997), de una educación a lo largo de la vida, además de los compromisos con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o con el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, en el sentido de mejorar la calidad de los programas educativos y de obtener resultados.

La concepción de una educación a lo largo de la vida presenta el reto de una conceptualización más allá del primer plano compensatorio, que incluya una visión más amplia. En el estado del arte del COMIE (2003), elaborado por un equipo de investigadores dedicados a esta temática, se incluye en la definición de educación para jóvenes y adultos (EDJA) no sólo aquellas actividades dirigidas a disminuir el rezago, sino que se parte de “una concepción amplia que incluye los terrenos de una educación para la vida y que cuestiona y relativiza las propias nociones de alfabetización y educación básica, yendo más allá del aprender a leer y escribir, y de los conocimientos ligados a la enseñanza formal básica obligatoria” (Pieck, 2003: 618).

Los subcampos a partir de los cuales se hizo el estado del conocimiento son: alfabetización y educación básica; educación para jóvenes y adultos vinculada con el trabajo; educación, ciudadanía, organización y comunidad; educación de jóvenes y adultos y la familia; educadores de jóvenes y adultos, siendo este último el que menor registro de documentos tiene, aun cuando en los otros documentos se hace referencia al mismo, lo que da cuenta del poco interés que se le ha otorgado a la investigación en torno a los educadores de adultos.

En la práctica educativa cotidiana de la educación con personas adultas están presentes los dos planos o las dos visiones de la educación, y se observa una diversificación de los servicios en ambas lógicas, aunque con ésta no necesariamente se generan mejoras. Además, instancias similares duplican acciones en una misma región; por ejemplo, en Michoacán, se realizan acciones de educación de adultos desde la Secretaría Estatal de Desarrollo Social, las Misiones Culturales, la Secretaría de Salud, el DIF, la SAGARPA y el INEA. Es patente, pues, la dispersión de los esfuerzos y de los recursos, cuando podrían generarse programas más integrales e integradores, situación que también se ha intentado, pero que precisa un liderazgo o programa concreto que convoque a todos los organismos. Se ha hablado de la necesidad de hacer un estado del arte de la práctica, para conocer con más detalle qué es lo que sucede realmente en esta modalidad educativa. Mientras esto sucede, se continuará haciendo mención reiterada a esta modalidad como una educación en crisis, que no ha logrado responder a las demandas sociales ofreciendo una educación bajo un sistema educativo en franco agotamiento.

También es real, como ya se mencionaba citando a Schmelkes (2003), que la búsqueda de opciones para las personas jóvenes y adultas ha generado propuestas importantes para la enseñanza de las matemáticas (Ávila, 1994 y 1996; Ávila y Waldegg, 1997) o para la de la lengua escrita (Kalman, 1994 y 1996; Méndez, 2003a y 2003b), las que critican las concepciones que planteaban estrategias similares a aquéllas dirigidas a niños, basadas en fundamentos parecidos, o que anteponían la discusión del método a la discusión en torno a lo que representa la cultura escrita o las formas de apropiación y uso de la aritmética, cuestionando con todo ello el concepto restringido de alfabetización y de educación básica. Lo que genera problemas en estas nuevas propuestas es el tema de los educadores, en cuanto que no se realizan procesos formativos idóneos para apropiarse de estas nuevas perspectivas.

La pertinencia y vigencia de la educación con personas jóvenes y adultas o educación de adultos es indiscutible, no sólo por las estadísticas en términos de rezago educativo: en México hay 36 millones de personas en situación de rezago (en estadísticas del INEA del 2004 se hablaba de 30 millones, seis de los cuales no estaban alfabetizados); en América Latina los datos señalan 41 millo-

nes de personas no alfabetizadas y 110 millones mayores de 15 años que no han concluido su escolarización básica; asimismo, habría que contemplar que aún existen niños que no tienen acceso a la escolarización, más aquellos que la abandonan (20% de los niños que ingresan a primaria en América Latina y el Caribe no la concluirán, según el PREALC, 2002) o que no tienen las competencias mínimas, a pesar de haberla cursado. Además de estos datos que justifican las acciones educativas, hay que contemplar que la educación es un derecho y que el Estado debe ofrecer opciones de calidad para seguir aprendiendo.

LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS DEL MEDIO RURAL

Alfonso Castillo, en el encuentro de especialistas del INEA en 1994, se pregunta si los campesinos eran considerados o no sujetos de la educación de adultos. Ante esto propone analizar la concepción de desarrollo rural desde la lógica de cómo se visualiza la acción que se propone, como punto de partida o de llegada, argumentando la necesidad de visiones integrales, posición que no se contraponen con la idea de una educación básica en el sentido amplio que ya se mencionaba; además, explicita la necesidad de centrar la educación desde la lógica del trabajo. Así, casi todas las acciones educativas que se realizan en el medio rural se encontrarán vinculadas a dos ideas: la dimensión del trabajo y la perspectiva integral, pero sin lograr esta última, es decir, no se asume cabalmente la dimensión educativa de todas las acciones. Por otro lado, también se encontrará la acción del INEA orientada a la educación básica y a la alfabetización por sí mismas, buscando e intentando vincularse a otros procesos, lográndolo sólo en algunas experiencias.

Por otra parte, Márquez y Berlanga (1994) proponen que cualquier modelo o estrategia para el desarrollo rural deberá considerar, entre otros aspectos: *a)* el mejoramiento de la calidad de la vida, que parta de la recuperación del control del proceso, de la toma de decisiones y de su identidad; *b)* apoyar o partir de las organizaciones de campesinos independientes y autónomas; *c)* esas organizaciones sólo se generan a partir de prácticas sociales específicas y, en ese sentido, se ubica lo integral en cuanto incida en el mejoramiento de la calidad de la vida, mejorando la producción y propiciando o fortaleciendo la organización. La dificultad para lograr esto reside en la necesidad de trabajar con la organización como sujeto de aprendizaje, al mismo tiempo que con los sujetos individuales, lo cual requiere un colectivo con buena formación para conducir el proceso.

Entre los programas educativos que permanecen y que tienen una acción educativa continua y una clara intencionalidad de educación para las personas adultas en el medio rural, se identifican los siguientes:

1) *Las Misiones Culturales*. Una breve mirada al desarrollo de los programas educativos dirigidos a la población rural nos muestra básicamente dos iniciativas que permanecen hasta nuestros días. Por un lado, el programa de las Misiones Culturales y, por el otro, el de las Brigadas de Educación Tecnológica Agropecuaria. El programa de las Misiones (1922), concebidas como “cuerpos docentes ambulantes que desarrollaban una intensa labor educativa y mediante cursos breves preparaban a los maestros en servicio” (Loyo, 1985a: 367), y apoyando en la construcción de la educación básica en el medio rural, se vincula con la creación de las Casas del Pueblo. Las brigadas surgen con la idea de mejorar la producción agrícola a partir de la capacitación campesina; en ese tiempo eran llamadas Brigadas Móviles de Capacitación Agropecuaria (1960), sostenidas en la lógica del extensionismo.

Las Misiones Culturales fueron verdaderos ejemplos para el desarrollo educativo regional; posteriormente se transformarían en grupos de apoyo a la educación de las personas adultas de las zonas rurales y no como formadores de maestros/as. Al generarse como un programa formativo que incluía no sólo aspectos relacionados con la escolarización tradicional, sino con una concepción amplia de lo que un educador debería realizar en una comunidad rural, se constituyen en el antecedente que fundamenta el quehacer actual de las Misiones, desde una perspectiva que incluye la formación para el trabajo, la atención a la salud o la educación básica. Hoy mantienen su carácter de grupo que lleva programas educativos de un lado a otro, aunque cada vez les es más difícil moverse; pueden durar hasta cuatro años en una comunidad e impactan a otras de la región. Con la federalización de la educación tienen mayor o menor cobertura y apoyo, en función del interés de la Secretaría de Educación en cada estado; por ejemplo, Durango ha buscado formación y actualización para los maestros misioneros y esto se mantiene como un programa importante; en Guerrero subsiste el programa y ha organizado y participado en reuniones regionales al igual que Colima, Jalisco y Michoacán; en este último, funcionan actualmente 26 misiones, con 225 misioneros en total. La misión se compone de un jefe de misión, quien se encarga de coordinar las acciones generales; un área de trabajo social, que se orienta a actividades de enseñanza de corte y confección, bordados, cocina y florería, entre otros; enfermería, desde donde se hace promoción de la salud, con visitas domiciliarias para asesoría; cursos de cocina para mejora de la nutrición o se plantan huertos con hierbas medicinales tradicionales; actividades recreativas como danza y algunos deportes, las que llegan a formar grupos que participan en festividades de las comunidades de la región; música, que en Michoacán es toda una tradición en algunas comunidades; carpintería; agricultura; obras materiales (construcción y mejora de las casas); educación básica (alfabetización y primaria) y tiene algunos talleres llamados optativos o complementarios,

por ejemplo: cocina y nutrición, que están coordinados por trabajo social y enfermería al mismo tiempo.

Las ventajas de un programa como las Misiones Culturales es el carácter multidisciplinario del grupo, que posibilita un desarrollo más integral de las comunidades; sin embargo, se enfrenta al reto de la movilidad y de la instalación, así como al del funcionamiento, ya que deben trabajar con muy poco, y el financiamiento cada vez es menor, además de que no necesariamente se instalan en las comunidades con mayor rezago, o que el diagnóstico que realizan al instalar la Misión y el proyecto posterior no reflejan un trabajo colectivo, sino “cursos” de los distintos especialistas (Méndez, 2001).

2) *Las Brigadas de educación para el desarrollo rural*. La tradición en capacitación agrícola que se genera con las Brigadas Móviles de Capacitación Agropecuaria continúa y se mantiene —a partir del Programa Educativo Rural dependiente de la Dirección de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), que a su vez depende de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica de la SEP—, con las hoy llamadas “brigadas de educación para el desarrollo rural” (BDER), que se orientan a la capacitación y asistencia técnica para mejorar la producción agrícola; actualmente existen “125 brigadas de educación para el desarrollo rural y dos unidades de capacitación para el desarrollo rural” que “atienden en acciones de capacitación y asistencia técnica a 126 174 productores agropecuarios” (SEP-SEIT-DGTA, 2002: 5). De los tres objetivos específicos que se plantea el programa, dos se refieren a las personas adultas del medio rural: “Ofrecer programas educativos que permitan a los habitantes del medio rural el desarrollo de capacidades técnico-productivas y organizacionales”, y “Proporcionar a los productores, servicios de capacitación y asistencia técnica integral, con estándares de calidad” (*ibíd.*: 12).

Estos educadores son técnicos especializados (ingenieros) en temas de agricultura, ganadería o en producción y comercialización de productos, aunque también pueden ser personas sin escolarización técnica, pero con cierta experiencia que los habilita para la capacitación. En su mayoría, los educadores son egresados de los bachilleratos tecnológicos agropecuarios, y se les denomina promotor o brigadista. Si es ingeniero, se le llama por su título profesional. Estos educadores pertenecientes a las brigadas realizan proyectos específicos como “aprovechamiento de plantas medicinales en la elaboración de remedios herbolarios” (Vázquez, 2004), bajo líneas estratégicas diversas como la de Innovación y calidad.

3) *Los programas del INEA*. La creación del INEA se da a partir del Programa Nacional de Educación para Todos, en 1981. Aunque surgió como un organismo descentralizado del gobierno federal y fungió como organismo federal con delegaciones en cada estado, hoy la federalización, que es ya un

hecho, dio lugar a los Institutos Estatales de Educación de Adultos y pasó al desarrollo de una política estatal en esta materia, si bien esta situación aún no se consolida.

Su objetivo principal a partir del proceso de federalización es:

[...] definir, normar, desarrollar y proponer los modelos pedagógicos, materiales y contenidos, así como la inscripción, evaluación del aprendizaje, acreditación y certificación de la educación básica para adultos; planear y proponer los nuevos desarrollos y servicios que requiere esta población, así como las estrategias de atención o esquemas operativos para dar cabal cumplimiento a las políticas nacionales en la materia; así como asesorar, apoyar, evaluar y dar seguimiento a la operación de los servicios de educación para adultos impartidos por las Delegaciones e Institutos Estatales (INEA, 2005).

Los programas actuales del INEA son: la Educación Básica para Jóvenes y Adultos, que trabaja con tres modelos: el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), el Nuevo Enfoque de Educación Básica para Adultos 10-14 (NEEBA) y el Modelo de Transición. Entre la población objetivo de este programa están los jóvenes que realizan servicio militar, los jornaleros agrícolas migrantes y los adultos mayores, entre otros; se ha puesto en marcha, también, el programa llamado “Cero Rezago”, que incluye una figura más en el proceso educativo al que se le denomina Tutor; uno de los programas con mayor desarrollo es el de Plazas Comunitarias, como espacio educativo con acceso a las información a través de las nuevas tecnologías, y con la posibilidad de que las personas jóvenes y adultas reciban asesoría del responsable o se incorporen a un grupo de estudio. Existen 16 Plazas Comunitarias Rurales. El Programa SEDENA-SEP-INEA desarrolla acciones de alfabetización y educación básica con jóvenes del Servicio Militar; para fortalecer la acción del gobierno federal, se han firmado convenios y programas interinstitucionales como el de Oportunidades, la Secretaría de Salud y el INEA; para apoyar a los migrantes, se ha creado el programa de Comunidades Mexicanas.

La labor del INEA en el medio rural se desarrolla fundamentalmente a partir de dos programas específicos: alfabetización y educación básica, hoy MEVyT, que se lleva a cabo con el esquema de un técnico docente que apoya a un grupo de asesores, quienes se encargan de buscar personas que desean incorporarse a un proceso educativo. A éstos se les da una capacitación mínima —aspecto siempre cuestionado al INEA incluso por el propio Instituto— que se centra más en aspectos administrativos. Estos asesores son voluntarios sin ninguna relación laboral con el INEA; en cambio, los técnicos sí mantienen relaciones laborales con la institución.

En la década de los noventa se utilizó un material específico para la población rural, que constituía la base de un programa con el que se intentó dar respuesta a necesidades específicas de aprendizaje; sin embargo, este material deja de utilizarse y comienza a homogeneizarse el programa a partir del MEVyT, cuya ventaja es que ofrece módulos diversos que pueden incidir en el interés de las personas jóvenes y adultas del medio rural. Igualmente, no hay diferencias para la capacitación de los asesores, pues los contenidos son nacionales.

4) *El INCA Rural*. El Instituto Nacional para el Desarrollo de Capacidades del Sector Rural, A.C., creado en 1973, en estrecho vínculo con la SAGARPA, se orienta a la promoción y capacitación del desarrollo rural; entre sus principales objetivos tiene la formación de promotores y personal para trabajar en el campo o para el diseño de políticas en torno al campo; además, cuenta con la formación para el desarrollo de empresas rurales (INCA Rural, 2005). El trabajo del INCA en los últimos tiempos ha buscado vincularse a las acciones del INEA, a partir de las Plazas Comunitarias Rurales. Se trataba de instalar 16 de éstas en 11 localidades de alta marginación y cinco en delegaciones del INCA Rural. La intención de trabajar en colaboración facilitará el desarrollo de programas integrales, una de las grandes dificultades de la educación con personas adultas. Más que una instancia de acciones concretas en el medio rural es una instancia de formación, de ahí que el programa no se considere, en primer lugar, como de “educación de adultos”, sino como de capacitación. Su estrategia principal es “el desarrollo de capacidades locales para el desarrollo y consolidación de proyectos de desarrollo y empresas rurales que apliquen los principios y enfoques de participación, equidad, sustentabilidad, calidad y género, basándose en cuatro líneas de trabajo: formación a través de diplomados, acompañamiento, educación a distancia y evaluación de la calidad” (INCA Rural, 2005).

5) *Los programas de las organizaciones no gubernamentales*. La llamada sociedad civil también realiza actividades de educación en el medio rural; por ejemplo, en Michoacán trabajan, entre otros, “Ayuda Mutua, A. C.”, que tiene un programa de alfabetización y el “Centro Michoacano de Investigación y Formación (CEMIF), Vasco de Quiroga, A. C.”, que ha generado programas de capacitación a campesinos. En ambos casos operan casi con el mismo esquema de apoyo en voluntarios o en personas con las que no se establecen relaciones laborales adecuadas para la dimensión del trabajo; el perfil de estos educadores va de educación secundaria a bachillerato o licenciatura.

Existen experiencias importantes derivadas de la acción del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural de Puebla (CESDER); algunas de ellas son: “Escuelas Rurales de Formación para el Trabajo, para los procesos educativos de nivel básico, medio y medio superior; la Escuela Rural de Técnicos y Profesionistas Campesinos, para el nivel de educación superior; la Central de Servicios Agropecuarios de

Zautla, como agencia de desarrollo y la Higuera, Programa de Apoyo a la Mujer Campesina” (Márquez y Berlanga, 1994). Ésta es una de las experiencias que revela Patricia Tovar (s/f) como muestra de lo que sí funciona en la educación rural; también es analizada en el estudio de Madrigal (2000).

En casi todas las opciones educativas o de capacitación para el trabajo, las personas que apoyan estos procesos poseen formación técnica y se las contrata por horas o por contratos especiales. Quienes coordinan los programas y se encargan de la capacitación de los educadores son personas con nivel licenciatura, aunque no sucede así en todos los casos; en el INEA es común encontrar técnicos docentes y coordinadores de zona que no tienen estudios de licenciatura.

En otro tipo de programas de educación comunitaria, los y las educadores/as son personas con formación en el nivel técnico o en licenciatura y se encargan de promover la acción educativa, por lo que se les llama, en muchos de los casos, “promotores sociales” o, de acuerdo con el contenido de su acción, “promotores de la salud” o “promotores culturales”.

De los programas educativos se dice que tienen bastantes inconsistencias derivadas de una “sensación” general de que no están bien diseñados o de que no tienen suficientes elementos para propiciar aprendizajes en las personas adultas. Esa sensación o “lugar común” es compartida por los y las educadores/as, quienes en muchas ocasiones los responsabilizan de los fracasos; sin embargo, habría que analizar en dónde reside el fracaso, si en la estructura del programa o en lo que oferta en sí mismo, ya que se ha cuestionado no sólo la calidad de la oferta, sino la oferta educativa misma y los materiales de apoyo.

Una educadora voluntaria comenta: “... si los libros estuvieran mejor explicados, los adultos los entenderían mejor, porque a la mayoría les cuesta trabajo; creo que si le cambiaran a cosas que les interesan más... no sé, dicen que los programas los hacen en el escritorio, gente que nunca ha enseñado a un adulto”.²

Otra sugiere: “... yo pienso que hay que tener más materiales y más programas porque casi no llegan a tiempo hasta acá donde estamos; sería mejor, porque las personas no son todas iguales”.³

El otro factor que incide en esa sensación de que podrían estar mucho mejor los programas es el hecho de que se cuenta con pocos recursos del Estado para esta modalidad. Se habla de un 0.6% del total destinado a educación. Esto lleva a trabajar con demasiadas restricciones, no sólo en materiales, sino en acciones de formación y actualización de los educadores o con muy pocos apoyos financieros para sus desplazamientos.

² Entrevista realizada por E. Pérez en 2005, a tres estudiantes de bachillerato que fueron educadoras voluntarias, y que forma parte de la investigación “Análisis sobre la práctica docente y generación de procesos formativos” (citado en Méndez P. et al., 2005).

³ *Ibid.*

Por su parte, los y las educadores/as parecieran ser invisibles para las estadísticas, ya que no aparecen registrados; en el caso de México, con excepción de los que están en los centros de capacitación para el trabajo, en los que se incluye a los misioneros, no se tienen datos reales del número de “educadores”, “capacitadores”, “asesores” o “promotores” que participan en estos programas. En otros casos, su existencia está registrada por su actuación en otros niveles o modalidades educativas, como es el caso de quienes colaboran con los CEBA. Los y las educadoras del INEA sólo cuentan para el propio Instituto como voluntarios; en el portal de esta institución se registran para la República Mexicana 4670 técnicos docentes y 78 324 asesores voluntarios para los programas de alfabetización, primaria y secundaria, mismos que atienden a 1 209 058 adultos; es decir, 15 adultos en promedio por cada asesor. Los asesores no tienen un salario, sino que se les da una compensación en función de su productividad. En los otros casos de diversos organismos no existen registros, no ha habido un censo que señale cuántos son y dónde están; también es difícil acceder a estadísticas —si las hay— de cuántos son los que están en el medio rural.

Ante la pregunta por su relación con la institución, una educadora contesta “pues qué podré decir, me gusta esto de enseñar a los adultos, pero es difícil que asistan y yo pienso que nos deberían reconocer el esfuerzo de lo que hacemos... con el INEA pues yo pienso que no nos toman mucho en cuenta, porque no se fijan en todo lo que tiene que hacer uno; cuando estaba en bachilleros [Colegio de Bachilleros] me invitaron, pero luego no pude acabar la escuela porque ya no tenía dinero, y lo que me dan en el INEA casi no me alcanza. Ahora estoy viendo si puedo estudiar en sistema abierto”.⁴

La situación de esta modalidad para el caso de los y las educadores/as no es sencilla; se requieren muchos esfuerzos para hablar de “profesionalización”, cuando ni siquiera para los y las docentes de educación básica se acepta hablar de ésta y, en cambio, se dice que se trata de una “semiprofesionalización ambigua” (Perrenoud, 1996: 551) o cuando los mismos educadores son sujetos de la educación con personas jóvenes y adultas.

LOS EDUCADORES DE ADULTOS EN COMUNIDADES RURALES: HISTORIA Y PRESENTE

La diversidad de perfiles no es un elemento específico que caracterice a los educadores de adultos; también sucede en secundaria, bachillerato o en la

universidad. Los únicos niveles donde se observa cierta homogeneidad se encuentran en los casos de la educación preescolar y primaria. Esa diversidad se fue ampliando a lo largo de las distintas experiencias de educación. En el medio rural, en particular, es posible encontrar un ingeniero agrónomo, una trabajadora social, un ama de casa, una modista-costurera, una cultora de belleza, una enfermera, un médico, un estudiante de bachillerato, un carpintero, un biólogo, un sociólogo, un promotor agropecuario, un estudiante en servicio social o un voluntario de una iglesia, situación que genera perfiles que se diferencian por sus intenciones, metodología de trabajo, edades, escolaridad, posibilidades comunicativas, formas de relacionarse con sus pares, entre otros aspectos.

Esas variaciones se pueden encontrar en la historia de la educación de adultos, coincidiendo en un aspecto en común: la mayoría no tiene formación para la docencia ni apoyos consistentes para posibilitar un proceso de aprendizaje; sólo cuenta con su propia experiencia como aprendiz y con algunos elementos que le han llegado a partir de materiales, experiencias de sus pares, capacitación mínima o de su propia experiencia como educador.

La historia de la educación en México es también la historia de sus docentes; en el caso de los maestros rurales hay toda una tradición que implica una concepción de la educación en cuanto proceso ampliado, que incluye a todos al ofrecer programas variados; de ahí que las Misiones Culturales constituyan el paradigma de lo que es la educación con personas jóvenes y adultas en el medio rural.

Entre 1928 y 1930 se crearon las “escuelas de circuito”, que se organizaban en torno a una escuela modelo. Muchas eran pagadas por los propios campesinos, quienes solicitaron, en varias ocasiones, que el Estado se hiciera cargo de ellas. En torno a esta realidad de la aparentemente necesaria participación de los campesinos para financiar su educación, Schmelkes y otros han llamado la atención respecto a que la educación resulta más cara para aquellos que menos tienen, porque igual sigue sucediendo ahora; por ejemplo, la comunidad se ve obligada a ofrecer alimentación y hospedaje a los instructores de los programas de CONAFE.

En el caso de casi todas las comunidades indígenas campesinas, los educadores que se incorporaban a ellas no necesariamente eran bilingües, situación que generaba el abandono de su lengua en la búsqueda de una aparente identidad nacional. En 1930 Moisés Sáenz creó la primera estación experimental en Carapan, Michoacán, “con el propósito de desarrollar investigaciones pedagógicas y de antropología social para profundizar en el conocimiento del medio indígena y encontrar los procedimientos más adecuados para la incorporación de estos grupos a la entidad nacional” (Loyo, 1985a: 399). Sáenz cuestionó las po-

líticas y programas destinados a la población indígena buscando otras maneras de “integrar”, y no ya de “incorporar” al indígena, creando con ello la perspectiva llamada “indigenista”. En esta época se elabora el periódico *El Maestro Rural* y se comienza a utilizar la radio en apoyo a los procesos educativos.

Lázaro Cárdenas y José Vasconcelos son dos figuras fundamentales en la historia de la educación; ambos tuvieron claro la importancia de llevar la educación a todos los sujetos, fortaleciendo la cultura escrita. Acorde con el nuevo texto del artículo 3o. constitucional,⁵ el apoyo cardenista a la educación consistió no sólo en alfabetizar, “sino en remediar la desigualdad en todos los niveles educativos, reflejo de las diferencias económicas de las clases sociales” (*ibíd.*: 416). Con el apoyo de Cárdenas se hizo una campaña de alfabetización (1936 y 1937) similar a otra emprendida por Vasconcelos; los principales sujetos fueron los obreros y los campesinos.

Por otro lado, “la reforma agraria realizada por Cárdenas modificó el papel de la escuela rural. A ésta se le asignó, además, la tarea de organizar la lucha contra la resistencia de latifundistas y fuerzas conservadoras y contra las desviaciones más o menos profundas en el sentido claro del ejido” (Loyo, 1985b: 439), situación que generó el rechazo de algunos sectores de la sociedad hacia la escolarización y los educadores rurales, impactando negativamente en las posibilidades de actuación de éstos tanto en ese momento, como en años posteriores.

Las instituciones educativas para la educación de los excluidos, durante estos seis años, fueron tres básicamente: las Regionales Campesinas con temas de economía, capacitación para la producción y liderazgo que significaban una posibilidad de vínculos reales escuela-comunidad; las Misiones Culturales que, después de estar cerradas por un tiempo, dirigen su acción al mejoramiento colectivo, en particular en la organización campesina y, por último, los Centros de Educación Indígena, en los que se buscaba la integración de las comunidades al desarrollo nacional, con todo lo que ello implicaba en términos de pérdida de la base cultural identitaria de estos pueblos, y en donde los educadores tuvieron un importante papel.

En 1943, con el gobierno de Ávila Camacho, llegó a la SEP el humanista Jaime Torres Bodet (quien posteriormente, en 1948, estaría al frente de la UNESCO y apoyaría la creación del CREFAL⁶), emprendiendo una nueva campaña de al-

⁵“La educación que imparte el Estado será socialista y además excluirá toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios para lo cual, la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social” (*La educación pública*, p. 24, citado por Loyo, 1985b).

⁶La creación del CREFAL (Centro Regional de Educación Fundamental y Alfabetización para América Latina, hoy Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe) evidenció la importancia que en el nivel latinoamericano y mundial se otorga a la educación de adultos.

fabetización. En esa época se hablaba de 48% de analfabetismo (10 millones de personas). Para apoyar esta iniciativa se elaboró una “ley de emergencia” en la que se obligaba a participar en la campaña como alfabetizador o como alfabetizando, idea que prevalece en la actualidad en el sentido de que cualquiera que sepa leer y escribir puede enseñar a otro, construyendo con ello un perfil del educador de adultos y, al mismo tiempo, una concepción diferenciada —aparentemente— de la educación de niños en el sentido de la no necesidad de escolarización y de que un joven o un adulto tiene más posibilidades de aprender por sí mismo al promover un proceso centrado en el autodidactismo.

Con la creación de la UNESCO en 1945 se estableció el concepto de “educación fundamental”, que asume un carácter compensatorio y remedial. En América Latina y el Caribe se realiza un primer esfuerzo de definición de conceptos y políticas en el marco del Seminario Regional de Educación en Venezuela (1948) promoviendo una educación supletoria y “reparatoria”. En estas reuniones regionales la preocupación por el perfil de los educadores no es un tema relevante, aunque sí es mencionado.

Durante estos años comienza, en el plano internacional, un movimiento en pro de esta modalidad educativa. En México se desarrollan dos proyectos importantes: uno es el Ensayo Piloto de Educación Básica, que busca una manera distinta de hacer educación en el medio rural y de cuyos resultados se pretendía generar propuestas educativas para la región, y el otro es la creación, en 1950, del Centro Regional para la Educación Fundamental en América Latina (CREFAL) encargado de hacer realidad los planteamientos de la UNESCO y orientado fundamentalmente a la formación de líderes a partir de experiencias prácticas, para la región latinoamericana.

En 1958 se realizó una nueva campaña con Torres Bodet nuevamente al frente de la SEP —el porcentaje de analfabetos era de 40%—. “La alfabetización se veía ahora sólo como un paliativo, como un elemento remedial a la falta de educación fundamental, y sus logros se percibían sin futuro, como un intento decapitado y sin horizontes. A los 15 años de haberse iniciado, los saldos no eran favorables” (Torres Septién, 1985a: 489), situación que llevó a reorientar los esfuerzos hablando más de educación primaria para todos los niños y niñas que de alfabetización para adultos, ya que se creía que educando a los niños y las niñas dejaría de haber personas adultas sin escolarización.

Se editaron también nuevas Cartillas para la alfabetización (1960) dirigidas a población específica —ejército, obreros, campesinos—; en este momento, el énfasis estaba puesto en el material de apoyo y no en el educador. Con el Plan Nacional de Capacitación para el trabajo de 1962, se originó un programa específico de capacitación agrícola y de capacitación para el trabajo industrial, situación que amplió la oferta educativa a las comunidades rurales y generó un

nuevo tipo de educador, al mismo tiempo que se promovió la modalidad de la educación vinculada al trabajo.

La Segunda Conferencia Internacional de Educación de Adultos se desarrolló en Montreal, Canadá, en 1960; en ella se sostuvo el concepto de alfabetización funcional y se definió al “educando” como “una persona que no cuenta con conocimientos teóricos ni prácticos necesarios para el desarrollo de la sociedad”, en la que prevalece la concepción de que si todos los no alfabetizados lograban alfabetizarse, se promovería el desarrollo, estableciendo una relación causal tramposa, que fue cuestionada y que reorientó el análisis de las causas y consecuencias de la pobreza y el desarrollo porque, como bien afirma Schmelkes (1996), la educación no genera el desarrollo, pero sin educación no hay desarrollo posible. Comenzó una preocupación en el mundo por apoyar los procesos educativos, particularmente la alfabetización de las regiones pobres del planeta —población económicamente “subutilizada”—, por lo que se realiza el Congreso Mundial de Ministros de Educación en Teherán, Irán (1965), buscando la generación de políticas comunes para apoyar la educación. Cambió el nombre, pero el fundamento siguió siendo muy parecido al de la Educación Fundamental, puesto que se esperaba que la acción pedagógica, por sí misma, generara un desarrollo continuo y permanente en las comunidades (La Belle, 1980: 146).

La propuesta de la Educación Funcional que surge de esos eventos se discute en varias reuniones latinoamericanas, influyendo de manera importante en las políticas y acciones de los países de la región que reafirman acciones para el desarrollo comunitario y para la alfabetización. En 1965 se desarrolló una nueva campaña, acorde a los planteamientos de la “alfabetización funcional” que señalaba la UNESCO, buscando vincular la acción educativa con el desarrollo económico y promoviendo la ilusión de la movilidad social, el aumento de la productividad y el mejoramiento en el nivel de vida.

Por lo anterior, se buscaron regiones específicas para incidir en la educación de los niños y las niñas y en la educación de las personas adultas en segundo lugar. Algo importante fue que la alfabetización estuvo a cargo de instructores —a los que se les daba una compensación económica—, de profesores en servicio y de voluntarios. Durante la década de los sesenta, se crearon también las llamadas “aulas móviles”, en las que se hacía posible la participación de distintas comunidades alrededor de una escuela.

La educación con personas adultas comenzó a adquirir relevancia política y académica, por lo que se celebró el primer Coloquio sobre Educación de Adultos para llevar a cabo un diagnóstico de la modalidad (1967).

En 1972 se realiza la Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos en Tokio, Japón, en la que se asumió como centro la educación permanente que hoy se retoma. Desde esta perspectiva, se dio continuidad al con-

cepto de la alfabetización funcional, ya que se entendía el analfabetismo como “factor de escaso crecimiento económico, de tensiones sociales y de inestabilidad política”; esta concepción fue cuestionada debido a la responsabilidad que se le asignaba al analfabeto y al estigma social con el que se lo seguía identificando, además de la “pretensión de subordinación” del alfabetizado al sistema económico (UNESCO, 1972, citado en Méndez P., 2001). En esta Conferencia se planteó hacer a un lado visiones compensatorias y remediales en las prácticas educativas con personas adultas y asumir una perspectiva de continuidad y permanencia.

La situación de la escolarización en México hace 30 años era aún muy deficiente: 31.6% de las personas mayores de 15 años no había tenido acceso a la escuela. La escolaridad promedio era de 3.3 años —hoy es de 7—. En ese año, de cada 100 niños que ingresaban a la primaria, 70 no lograban concluirla en los seis años. La mayoría tenía que abandonar la escuela para dedicarse a actividades productivas.

En la década de los setenta se abrieron posibilidades para la educación de las personas adultas en dos sentidos: por un lado, los conceptos de “educación extraescolar”, educación para la vida y educación permanente cobraron fuerza cuestionando lo realizado hasta el momento y abriendo una posibilidad real para esta modalidad educativa, ya que por otro lado se promulgó la Ley Federal de Educación (1973) incluyendo esta modalidad, y la Ley de Educación para Adultos (1975) (Torres Septién, 1985b). Antes de la promulgación de la ley, en 1974, se desarrolló un Plan Nacional de Educación para Adultos con carácter experimental, que sirvió de base para establecer el Sistema Nacional de Educación de Adultos (1976). En estos años se hablaba de 28 millones de personas sin escolaridad básica —alfabetización, primaria y secundaria—; hoy se habla de 36 millones.

A partir de la creación del Sistema Nacional se elaboraron programas y materiales especiales para personas adultas con los que se apoyaron acciones educativas; sin embargo, el avance no fue suficiente. Para 1977 se hablaba de un poco más de 18% de personas no alfabetizadas, con variaciones importantes de esta cifra en las diferentes regiones al interior del país, por ejemplo, Chiapas y Nuevo León. Aún hoy, en la comunidad de Turícuaro, municipio de Nahuatzen en Michoacán, se registra un 40% de personas mayores de 15 años que no está alfabetizada.

Además de las acciones de escolarización, la educación de adultos contempló planes de trabajo y de desarrollo comunitario, ya que continuaban trabajando las Misiones Culturales, las Secundarias para Trabajadores y diversos programas educativos de otros sectores como el de la Salud, que incidió en las comunidades campesinas.

En lo que respecta a la valoración de las prácticas educativas con personas adultas, se cuestiona duramente las acciones realizadas desde iniciativas formales y algunas no formales por su carácter intencionalmente selectivo en ciertos casos, y no intencional en otros, en la dirección de los esfuerzos, mientras que, como plantea Schmelkes,

[...] el campesino minifundista de subsistencia e infrasubsistencia y el jornalero agrícola, se encuentra siempre en desventaja respecto de sus logros con relación a otros campesinos de su comunidad o a la zona que se encuentra en mejor posición económica. Los efectos de la educación destinada a campesinos, sea ésta formal o no formal, parecen siempre operar en forma selectiva (1980: 24, citada por Barquera, 1982).

Durante la década del setenta surgen desde la sociedad civil y desde algunas instituciones y organizaciones campesinas y obreras, propuestas alternativas de educación que se agrupan bajo el concepto de “Educación Popular”; en palabras de Barquera (1982), ésta tiene como problema central “la dominación”, y como objetivo “la concientización” de los dominados. Uno de los pensadores y educadores más importantes en los que se fundamentó la educación popular fue Paulo Freire quien, desde su acción pedagógica alternativa, plantea la necesidad de cuestionar esa domesticación que promueven los programas educativos de los gobiernos para asumir una postura que permita la transformación social.

En 1978 se crea un programa nacional de educación para personas adultas denominado “Educación para todos” bajo los auspicios del Consejo Nacional a Grupos Marginados. Los excluidos son tomados en cuenta para generar acciones específicas hacia ellos, más allá de la escolarización. Este programa se llevó a cabo en los estados con mayor rezago. La práctica educativa cotidiana evidenció situaciones similares a las que se habían vivido en otras épocas y con otros programas, siendo las más importantes: la falta de recursos, la negativa de las personas adultas a participar, la poca formación de los educadores/as para enfrentar este reto y la dificultad para relacionar educación con empleo o con mejoras en la economía, cuando comenzaba a decaer el binomio educación-desarrollo.

Valorando el arranque del programa, se decide insistir en una nueva Campaña de Alfabetización a partir del Programa Nacional de Alfabetización (Pronalf); éste logró movilizar a la sociedad y generar una nueva sensibilización en las personas, situación que ayudó a avanzar. Para darle un mayor sustento a esta modalidad educativa e influidos por la profunda discusión metodológica y conceptual que se realizaba en el mundo con Paulo Freire, como uno de los humanistas y pedagogos fundamentales, además de Pablo Latapí y otros latino-

mericanos, se decide crear el INEA, sin abandonar las instancias ya establecidas como las Misiones Culturales, los Centros de Educación Básica para Adultos y otros programas de capacitación para el trabajo y extensión agrícola, así como los programas para poblaciones específicas como los indígenas o las mujeres.

La creación del INEA en 1981 posibilitó un movimiento nacional hacia la educación de las personas adultas, pero esto no se reflejó suficientemente en los datos. Considerando lo anterior y dada la importancia que se le brinda ahora a la educación básica, se impulsan programas para ampliar la cobertura a las comunidades más alejadas; tal fue el caso de los centros comunitarios y las salas de lectura. Así, entre apoyos momentáneos y abandonos prematuros, surgen y se mantienen programas educativos que no generan resultados importantes, pero que de alguna manera atienden a los excluidos, aunque muchos educadores formen parte de esos excluidos.

Aunados a los esfuerzos de las instituciones mencionadas, se da continuidad a los programas educativos por radio y televisión. Se rompe el convenio con el Instituto Lingüístico de Verano y los lingüistas que por más de 25 años habían estado en territorio mexicano generando materiales educativos y estudiando las lenguas indígenas, se ven obligados a establecerse en el sur de Estados Unidos y a cambiar sus estrategias de penetración religiosa.

La región latinoamericana y caribeña, apoyada por la UNESCO, centra sus esfuerzos de educación a partir de la creación del Proyecto Principal de Educación (PP) en 1981, situación en la que México se involucra con mayor decisión por la realización de la Primera Reunión Regional del Comité Intergubernamental durante 1984.

La realización de la Cuarta Conferencia sobre Educación de Adultos en París, Francia, durante 1985, retoma la educación en cuanto derecho humano y derecho de aprender, indispensables para la supervivencia humana.

Durante los años noventa no se hicieron grandes cambios en el ámbito institucional, ya que permanecieron los mismos programas educativos con excepción de las secundarias para trabajadores, que dejan de existir, y el personal se adhiere a los Centros de Educación Básica para Adultos. Lo importante en esta década es que se elaboran nuevos programas, se cuestionan los fundamentos y conceptos de los programas existentes; sin embargo, se mantiene la forma de trabajar, basada en la solidaridad social, con voluntarios que dan algo de su tiempo para apoyar los procesos educativos promovidos desde las instituciones. En el caso de las Misiones Culturales y los Centros de Educación Básica para Adultos, se continúa con exiguos presupuestos: únicamente hay para los salarios de los docentes, aunque sin actualización, sin apoyos institucionales, sin materiales educativos y atendiendo a muy poca población.

La realización de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos en Hamburgo (1997) movilizó a personas e instituciones para rea-

lizar una Reunión Regional previa en Brasilia (1997), en la que se elaboró un documento conjunto entre la sociedad civil, el Consejo de Educación de Adultos para América Latina y el Caribe (CEAAL), representantes de los gobiernos, así como las universidades, planteándose las propuestas y argumentos necesarios para la conceptualización, fundamentación, definición de líneas de trabajo y prospectiva para la educación con personas adultas. Posteriormente a la Quinta Conferencia, bajo el lema de la “educación a lo largo de la vida”, se elaboró una propuesta de seguimiento entre la Oficina Regional de la UNESCO en Chile (UNESCO/OREALC), el CREFAL, el CEAAL y el INEA de México, que buscó dar un nuevo impulso a esta modalidad educativa y retomar los acuerdos de la reunión de Brasilia. De este seguimiento se publicó un libro con los resultados de las reuniones subregionales de seguimiento, realizadas entre 1998 y 1999.

En 2002, en Cuba, una nueva reunión de ministros de educación y la evaluación de los resultados del proyecto latinoamericano anterior generó el nuevo Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREALC, 2002); los elementos que fortalecerían este proyecto son, entre otros, la formación de docentes y el sentido social de la educación.

Ésa es a grandes rasgos la historia de la educación con personas jóvenes y adultas desde la mirada de lo rural, pero los educadores actuales, ¿se identifican con esta historia?, ¿en dónde ubican sus raíces?, ¿con qué y con quiénes se identifican en la actualidad?; estas preguntas son necesarias para tratar de comprender un sujeto colectivo que se ha ido constituyendo como educador de adultos en general y como educador de adultos rural en particular o como educador de las personas jóvenes y adultas en el medio rural.

LOS EDUCADORES Y LAS EDUCADORAS

Las educadoras y los educadores que trabajan con personas adultas son los actores fundamentales de la acción educativa —junto con las personas jóvenes y adultas— y son los sujetos de este trabajo; de ahí que sea necesario caracterizarlos y reflexionar acerca de la importancia de su formación, para poder abordar el problema central de la identidad profesional, desde la modalidad educativa misma y desde sus contextos de actuación, así como de sus límites y posibilidades.

Las personas que están vinculadas a esta modalidad educativa como educadores, en la mayoría de los casos no decidieron dedicarse a estas actividades como una opción profesional, sino como una actividad complementaria de su ingreso, o bien porque les permite ser solidarios con sus semejantes. En muy pocos casos significa una actividad laboral única y representa

[...] un abanico de prácticas que abarcan la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, la promoción de la cultura y el fortalecimiento de la identidad, así como la organización y la participación democrática y, recientemente, a la familia (Campero, Suárez y Archer, 2003: 745).

Entre 1988 y 1991 se realizó un estudio sobre la educación básica en 13 países de América Latina —incluido México— (Messina, 1993), cuyos resultados hacen un importante retrato de la educación básica que se implementa desde el gobierno; en cuanto a los profesores, se encontraron los siguientes elementos:

a) Perfil:

- La mayoría son mujeres —en casi todos los países— y, aunque no se tienen datos precisos, la tendencia es que por cada dos mujeres hay un hombre.
- La edad promedio en casi todos los países se ubica en el intervalo entre 30 y 40 años; la mayoría son casados —aunque no todos son jefes de hogar.
- Menos del 8% en promedio pertenece a algún grupo étnico. En la mayoría de los países, esta opción educativa se desarrolla con población mestiza.
- La actividad laboral de los padres en general se ubica en la producción agrícola, como jornaleros o en actividades artesanales.
- Su origen es predominantemente urbano.

b) Formación:

- Su nivel de formación es mayor al de sus padres, aunque no se tienen datos promedio, puesto que cada país, en función del desarrollo educativo, exige mayor o menor calificación. Las diferencias son importantes: las regiones de Centroamérica y México reportan mayor escolaridad.

c) Relación laboral:

- La mayoría es docente del sistema regular, aun cuando es común encontrar profesores contratados o voluntarios (Ecuador, Nicaragua y Colombia).

d) Motivaciones:

- Son más comunes las respuestas en términos del interés en trabajar con personas adultas por obtener un ingreso extra, si bien en algunos casos, por la seguridad laboral que significa una plaza en el Estado.
- La satisfacción personal por el trabajo realizado se observa como una motivación importante dadas las condiciones de horizontalidad y de “tutoría” que demanda esta modalidad.

- La mayoría consideró que no existe prestigio social alto por ser docente en esta modalidad, particularmente en aquellos casos en los que se relaciona con el monto de los ingresos, y no cuando se vincula más con la satisfacción social. Es casi generalizado el hecho de percibir poco reconocimiento hacia la labor del educador con personas adultas; ellos consideran que debería ser mayor. Además, en la mayoría de los casos se busca la satisfacción en términos del reconocimiento de cierto liderazgo y jerarquía, del cual carece la propia educación básica de adultos. Al respecto Messina sostiene que:

Esta visión del carácter complementario de la EBA, al parecer, puede constituir un indicador indirecto de la percepción de la estratificación vertical en el sistema educativo de los países y que se ha expresado con un acentuado verticalismo en las prácticas educativas... es decir, existe una clara contradicción entre la conciencia de la falta de una identidad de la EBA, valorada en forma negativa en el ámbito interno y externo, y la necesidad del docente respecto a su autoafirmación (1993:166).

e) Insatisfacción y dificultades:

- El factor principal radica en las condiciones en las que se realiza la actividad educativa y en la falta de recursos, así como en las dificultades para mantener el grupo.
- Los alumnos, que muchas veces “no tienen hábitos de estudio”, están cansados y no asisten, representan una gran dificultad para la continuidad de los programas.
- Los programas no son adecuados a las necesidades de aprendizaje de los participantes.
- No hacen mención de su formación o de la falta de ella como un obstáculo, todos los ubican en situaciones externas a ellos.

f) Rol ideal del profesor:

La tendencia es a valorar la imagen del profesor que entrega conocimientos, juicios y habilidades a los estudiantes, que estimula a los alumnos para expresar sus opiniones, que desarrolla el aprendizaje por experiencia directa y una enseñanza más personalizada en que se pueda privilegiar el trabajo individual, con un rol activo del profesor al fomentar la participación de los alumnos en el aula y que valoren positivamente la reflexión crítica (*ibíd.*:169).

Entre los aspectos que tienen mayor relevancia en el estudio está la dificultad de la mayoría de los profesores para identificar posibilidades de cambio

en los que ellos se sientan implicados, situación que la misma Messina explica por la falta de formación y por las condiciones en las que viven los mismos maestros, además de la falta de participación en organizaciones de docentes; lo cierto es que son ellos quienes hacen posible esta modalidad educativa y la falta de formación en educación de adultos obedecería a la falta de opciones de formación en la región aunque, comparativamente con los educadores rurales, los de CEBA tienen mayor escolaridad y mayores oportunidades de mejorarla.

Por otro lado, el estudio de Pieck (1996) acerca de la educación comunitaria buscó caracterizar a los maestros de diferentes programas e instituciones, tales como INEA, Misiones Culturales, DIF y Departamento de Educación de Adultos (DEA), que realizan actividades en comunidades rurales o suburbanas, en contraposición al estudio de Messina, que sólo incluyó los Centros de Educación Básica para Adultos instalados en zonas urbanas o suburbanas. Los principales resultados son:

- Tienen entre 35 y 45 años; la mayoría está constituida por mujeres casadas, situación similar a la encontrada en el estudio de Messina.
- Las mujeres de mayor edad enseñan lo referente a cocina o corte y confección; las más jóvenes se encargan de los temas como “cultura de belleza”. Los hombres enseñan carpintería, herrería y agricultura. No es común un grupo mixto: los hombres enseñan a los de su propio sexo y las mujeres trabajan sólo con mujeres.
- El nivel de escolaridad es inferior o igual al de secundaria. Los de las Misiones Culturales son quienes tienen una escolaridad más alta. Las enfermeras han estudiado una carrera técnica y los de agricultura estudiaron algunos años de ingeniero agrónomo o son especialistas. En el INEA casi todos tienen primaria y muy pocos secundaria.
- La mayoría cuenta con más de diez años de experiencia. Varios estudiaron en grupos similares al que trabajan.

Gran parte de las iniciativas educativas para el medio rural, ya sea desde el Estado o desde organizaciones no gubernamentales, requieren educadores con formación en varios sentidos: pedagógica, psicológica, organizativa, administrativa, antropológica, y que puedan innovar, crear, recrear, criticar, cuestionar, escuchar, comunicar, difundir, incentivar, motivar, enseñar, conducir y organizar grupos, administrar espacios educativos, generar climas favorables al cambio, enseñar a otros a escuchar, enseñar a comunicar, vincularse con otras instituciones y trabajar en coordinación, etcétera.

En ese sentido se estaría hablando de “súper-educadores” que además no cobren mucho. Lo que sucede en la realidad es que no existen profesionales con

el perfil que se requiere, por lo tanto, es necesario apoyar su formación para que logren la construcción de las competencias necesarias.

Las opciones de formación a las que pueden acceder son muy pocas: las que facilitan las propias instituciones y organismos promotores de la acción educativa; las que se ofrecen en el ámbito universitario desde la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), o las del Instituto Mexicano de Desarrollo Comunitario (IMDEC); las que se promueven a través de cursos, seminarios y eventos propios de esta modalidad educativa y las que ofrece el CREFAL para América Latina. En la mayoría de las experiencias educativas se considera que el educador es el principal ejecutor de la propuesta educativa y, por lo tanto, requiere formación para que la acción que genere sea de calidad. En la UPN se realizó una investigación sobre opciones y procesos de profesionalización de los educadores de personas adultas; de sus resultados Madrigal (2000) refiere las experiencias formativas: dos de México —de organizaciones no gubernamentales, el IMDEC y el CESDER—; dos de Brasil —de universidades—; una de Argentina —universitaria también—; y otra de Colombia —universitaria—. Por la poca oferta identificada se puede concluir que aún no es posible hablar de procesos de profesionalización para los educadores de personas jóvenes y adultas del medio rural.

La educación de personas adultas en México, y en particular en el estado de Michoacán, es una modalidad que involucra prácticas diversas, que están coordinadas por personas que requieren apoyos, porque si identidad es identificación, necesitan identificarse con los contextos, sujetos, ideales, fundamentos, propuestas y materiales que delimitan y dan forma a su práctica, haciendo con todo un proceso formativo entre personas adultas, entre identidades y deseos, entre lo real y lo posible.

LOS MODELOS DE FORMACIÓN Y EXPERIENCIAS FORMATIVAS

Las experiencias recientes de formación han privilegiado modelos de formación en la acción o con estrategias de atención semiescolarizada y a distancia, puesto que no es posible para los educadores de jóvenes y adultos dejar su empleo o actividades educativas para dedicarse a estudiar; algunas de ellas son:

- “Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos” (INEA, 1995), dirigido fundamentalmente a técnicos docentes y algunos coordinadores de zona del INEA; se realizó en coordinación con instituciones de formación tales como el CREFAL, la Universidad Bonaterra de Aguascalientes o el ITESO de Guadalajara. Esta experiencia se orientó a la profesionalización de los técnicos, y la metodología privilegió el desarrollo de proyectos a partir de la problematización, revisión y análisis de su prác-

tica; no se dio seguimiento a la puesta en marcha de los proyectos, por lo que la evaluación quedó inconclusa para las instituciones colaboradoras.

- Licenciatura en Educación de Adultos, en modalidad semiescolarizada, de la UPN (1999) y recientemente la licenciatura en Intervención Educativa, con un currículo basado en competencias, donde además se han impartido la “Especialización en Formación de Educadores de Adultos (EFEDA) a diez generaciones con un total de 210 estudiantes y la maestría en Educación de Adultos, con dos generaciones integradas por 34 estudiantes; además, cinco diplomados sobre diferentes temáticas, cada uno con una duración de 210 horas, mediante los cuales se formaron a 337 educadores” (Campero, 1994 y Academia de Educación de adultos, 1999, citados en Campero, 2005). La UPN también ha desarrollado dos diplomados en Procesos de aprendizaje y en Problemáticas y procesos de intervención. Estas experiencias formativas han incidido en la profesionalización de educadores del Valle de México y recientemente de la zona de influencia de las unidades de la UPN en todo el país. El equipo de trabajo realiza evaluaciones continuas, que facilitan la mejora de los programas; aun cuando no se podría hablar de una incidencia concreta en educadores rurales —que sí debe existir—, se ha apoyado la formación de técnicos docentes del INEA, entre otros educadores.
- El proyecto “Educación y promoción rural: estrategias de formación en la acción” del CREFAL-KELLOGGS, en 2002, se orienta a la mejora de la formación de educadores de adultos de perfiles diversos, convoca al proceso formativo a misioneros, promotores de salud, asesores del INEA, promotores de organizaciones no gubernamentales y promotores comunitarios. Esta estrategia de formación privilegió el desarrollo de contenidos en función de las necesidades de aprendizaje, señaladas por los educadores y educadoras participantes. La evaluación estuvo dada por la continuidad de ellos como colectivo, al conformar la Red de Promotores Rurales. Este proyecto sí estuvo dirigido a los educadores rurales de escasa escolaridad, por ejemplo, participó una promotora bilingüe de Turícuaro, municipio de Nahuatzen, que sólo tenía la primaria.
- Las experiencias piloto de Formación en Alternancia y la Emergencia de Competencia Laboral en Microempresas Rurales (CONOCER/CIMO/SAGAR/INCA-Rural, 1999) tuvieron un impacto significativo en la formación de los técnicos y formadores, en primera instancia, y de los campesinos participantes en un segundo momento. Esta modalidad de formación buscó apoyar el desarrollo de experiencias piloto para mejorar la producción, al mismo tiempo que facilitaba la recuperación y sistematización de la experiencia. Es de destacarse que, en esta experiencia, los participantes, técnicos y formadores, tenían todos la licenciatura. Se señala como ejes fundamentales

la organización y la unidad campesinas (como ya se comentó a partir de Márquez y Berlanga, 1994); las acciones de formación; las oportunidades didácticas y la emergencia de las competencias laborales. De los campesinos participantes se muestran datos de su escolaridad, pero no de cómo se evaluaron los aprendizajes o el desarrollo de competencias, pues se recupera únicamente los aprendizajes de los formadores y de los técnicos.

- También son relevantes las experiencias del IMDEC y del CESDER/PRODES⁷ como organismos de formación de educadores y formadores que apoyan procesos de planificación o de formación con otros educadores. El IMEDC constituye una escuela de formación para un gran número de organizaciones no gubernamentales, además de que los materiales que producen se han difundido ampliamente y apoyan otros procesos formativos.
- En la historia de esta modalidad se destacan experiencias educativas con una gran riqueza en términos de la propuesta formativa, como es el caso de la experiencia de formación para educadores de personas jóvenes y adultas que participan en programas de educación básica, reseñada por Rosas (2003), elaborada para el estado del Jalisco por el Centro de Estudios Educativos (CEE) y puesta en marcha en 1999, en la que se sobresale como primer elemento un factor fundamental, que es la biografía de los educadores en tanto experiencias, intereses, motivaciones y saberes; es decir, el hecho de que “considera a los jóvenes y adultos como personas con una experiencia de vida y un saber que pueden y deben tomarse como punto de partida para los aprendizajes que la nueva situación educativa les ofrezca”.

En todas las experiencias se destaca la formación en la acción; el aprender haciendo; el desarrollo de competencias; el desarrollo de proyectos de innovación; la importancia de ellos como sujetos, con necesidades y experiencias, con dificultades y motivaciones y la conformación de colectivos de los educadores como elementos fundamentales que se visualizan como potencialidades o posibilidades para los educadores de personas jóvenes y adultas y para el desarrollo de nuevas opciones de formación.

LÍMITES Y POSIBILIDADES DE LOS EDUCADORES DE ADULTOS RURALES

Para este análisis se retoman algunas de las categorías utilizadas en el estudio de Messina (1993), Pieck (1996), Campero (2002), Madrigal (2002) y Mén-

⁷ La experiencia del CESDER/PRODES y la del IMDEC son parte del estudio de Madrigal (2000), además de que la primera también es reseñada y relevada en el estudio de Tovar (s/f).

dez (2001); se identifican, en cada una, los límites y las posibilidades para los educadores, considerando en todo momento la contextualización de la acción educativa; es decir, la condición de lo rural hoy, con la que inicia este texto, y al mismo tiempo a los educadores como personas con una biografía que debe ser recuperada (Méndez, 2003b).

Campero (2004: 5) retoma a Rubio (1998) y Muñoz Izquierdo (1994) para señalar que “el conocimiento de los sujetos en sus contextos se relaciona con la relevancia de los procesos educativos, sabiendo que la *relevancia* hace referencia a la medida en que el programa de formación responde a las características y necesidades de la población y de la sociedad a la cual se dirige, y es junto con la equidad, la eficiencia y la eficacia uno de los componentes para avanzar hacia la *calidad de la educación*”. Así, cualquier análisis de sus límites y posibilidades deberá situarse en los distintos contextos de actuación y en la medida en que ésta responde a las necesidades de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas a las que se dirigen los programas, a sus necesidades como educadores y a sus aspiraciones y deseos como sujetos.

LA MANERA DE NOMBRARLOS Y LAS MÚLTIPLES IDENTIDADES

Al dar un nombre se otorga también una identidad, se registra una manera social de interacción con un sujeto, pues no es lo mismo decirle a alguien profesor que asesor; tampoco es lo mismo decirle promotor o instructor. La profesión de enseñar ha construido un significado en torno a los significantes profesor o maestro, y quienes no pueden ser nombrados así es porque no se reconocen como tales, de ahí la importancia de que puedan ser designados de algún modo que oriente la construcción de un significado. Para una persona de una comunidad el educador de adultos, un maestro misionero, es percibido como un “maestro”:

[...] el maestro era bien jalador, nomás lo veíamos bajar la loma y venía a la carrerita, nos enseñó muchas cosas; yo tenía miedo hasta de coger el lápiz, pero él hasta dibujos nos animó a hacer, qué le puedo decir, era maestro de danza pero también nos enseñaba de manualidades, a mí me gustó su trabajo, yo no había ido nunca a estos cursos porque pensaba que no servían para nada, pero hasta fuimos a una exposición.⁸

Un ingeniero agrónomo del Colegio de Postgraduados dice de sí mismo:

⁸ Entrevista 5 realizada por Méndez P. en 1999 para el proyecto “Educación y promoción rural: estrategias de formación en la acción” (Méndez P. et al., 2000).

[...] yo me metí en esto del tema de género porque empecé a ver que las mujeres eran las que llevaban las riendas del campo; la feminización del campo me llevó a buscar mejorar mi formación no sólo en temas de agricultura, sino también en estos temas que a los ingenieros no les gustan mucho, en un análisis más sociológico y antropológico del campo actual, en educación y en didáctica; aunque soy ingeniero y estoy haciendo una tesis de maestría en temas de género, también soy un maestro porque doy capacitación a las mujeres, porque he logrado que en los pequeños talleres se interesen por hacer cosas nuevas, aunque no siempre me ha ido bien.⁹

Estas múltiples identidades (Méndez, 2001) se relacionan con dos actividades fundamentales: la promoción de la educación y de la transformación de las condiciones o de organización de colectivos y la asesoría en el aprendizaje; es decir, actividades de acompañamiento no de responsabilidad directa en que el otro aprenda. Así, este elemento constituye una limitación y, al mismo tiempo, una posibilidad, ya que, si bien no podrán mejorar como agentes de construcción de su propia profesionalidad al no verse exigidos a una práctica educativa más comprometida, su identidad, en cambio, se verá redefinida desde ese lugar y podrán acceder a procesos formativos que les permitan aprender a hacer esa asesoría con estrategias adecuadas a las diferentes necesidades de las personas jóvenes y adultas. Aunque cuando es bien recibida su acción o ellos están bien motivados, son reconocidos o se reconocen a sí mismos como maestros. La manera de nombrarlos también estaría dada por lo que señala Rosas (2003: 59) en términos de un cambio hacia un “concepto de educador de las personas jóvenes y adultas en el sentido de que debe ser un profesional debidamente preparado, contratado, remunerado como tal, para realizar su trabajo”.

EL PERFIL Y LA FORMACIÓN

La mayoría de las educadoras son mujeres, y la mayoría de las personas que participan en los programas educativos del INEA o del DIF son hombres; en el caso de algunos programas de las Misiones participan más las jóvenes; no así en los programas de INCA-Rural, donde la mayoría son hombres. En el caso de los educadores que se designan como técnicos, las edades van de los 30 a los 40 años; en los misioneros es posible encontrar personas con más de 60 años y los asesores del INEA son los de menor edad. La escolaridad también es diversa, y

va desde personas sólo con primaria, hasta personas con secundaria, bachillerato, carreras técnicas o licenciatura.

Esta diversidad, ya mencionada, se constituye en una posibilidad, pero también en un límite para generar materiales educativos o procesos de formación; el INEA, por ejemplo, ha diseñado varios materiales que están en línea para el apoyo a los jóvenes y adultos usuarios, pero muy pocos que pueden ser utilizados para la formación de educadores. La formación se constituye en el elemento de identidad necesario para la conformación de un cuerpo básico de conocimientos en torno a qué es la educación de las personas jóvenes y adultas, cómo aprenden los adultos, cómo enseñar, cómo utilizar los materiales educativos, cómo evaluar el aprendizaje y cómo evaluar la práctica. Al respecto dice Carmen Campero, retomando a Pieck, que la formación es el “tendón de Aquiles de la educación de adultos”. Así, las brechas entre los distintos programas y los perfiles de los educadores dificultan el desarrollo de opciones de formación.

Las características de la posible profesión de educador de jóvenes y adultos

En el estudio de Messina (1993) se señalan las características de educadores de adultos en Centros de Educación Básica para Adultos, partiendo del hecho de que éstos son considerados como tales; aun así, el reconocimiento social es mínimo, pues pareciera ser una labor casi invisible, borrosa a la sociedad, una “casi profesión”. Ahora bien, la acción de otros educadores en comunidades rurales se torna de verdad invisible y no es reconocida; pocos saben de la acción de los educadores; pensar en una profesión de educador de adultos rural resulta complejo, aun así se intentará un análisis. Al respecto, ellos mismos señalan:

[...] cuando uno viaja en el camión con maestros lo ven a uno, o alguien te da aventón, y piensan que eres maestro, cuando les dices que trabajas en Misiones, dicen: “¡... ah, pero entonces no eres maestro!”. Luego, cuando en la Secretaría (Estatad de Educación, SEE) no podemos tener los beneficios de todos los maestros, pues uno se la cree porque no estudió para maestro, aunque sea maestro; así que, aunque uno tenga el compromiso, no lo tratan como tal: ser misionero es ser como maestro de segunda, porque enseñar a los niños sí es importante, pero a los adultos como que no. Yo quiero seguir mi formación, y por eso vine a estos talleres. Me gustó mucho el tema de los materiales y la conferencia del ingeniero Rufino, porque es diferente cuando uno escucha del campo y de los problemas de los campesinos.¹⁰

¹⁰ Misionero participante en el proyecto “Eduacación y promoción”...”, y en los cursos derivados de éste (Méndez P. et al, 2005).

La relación que se establece con estos educadores —con excepción de los misioneros— es en términos de voluntariado,¹¹ aun cuando en algunos casos realicen funciones complejas, que implican saberes administrativos, psicopedagógicos, organizativos, de evaluación, como señala Campero acerca de los técnicos docentes del INEA:

[...] son un cuadro académico-operativo; se hace referencia a ellos como formadores de educadores de adultos porque una de sus funciones primordiales es la capacitación de los asesores... sin embargo sus *funciones académicas* son más amplias: dan seguimiento a los procesos que se generan en los círculos de estudio y resuelven problemas de los mismos; también elaboran material didáctico... las funciones académicas, en los hechos, tienen menor prioridad para el INEA, ya que los resultados del trabajo de los TD se miden por adultos incorporados y atendidos, número de exámenes que aprueban los adultos, así como de constancias y certificados que se emiten, lo que ocasiona que los TD dediquen la mayor parte de su tiempo a *funciones operativas y administrativas* (2004: 7).

Al respecto, una técnico docente del INEA argumenta:

[...] en el diplomado del CREFAL (INEA-CREFAL, 1996) vimos la importancia de las acciones estratégicas, porque permiten anticipar lo que vas a hacer a mediano o largo plazo; eso es lo que nos falta, vamos día a día entregando cosas, sin que tenga fuerza todo eso que hacemos... yo fui asesora y luego ya entré como técnico docente, pero me cuesta trabajo porque los asesores no se comprometen y me gustaría poder ayudarlos más a mejorar lo que hacen con los adultos, aunque para algunos es difícil, porque no tienen dinero para comprar alguna cartulina y hacer un esquema de algo que tienen que explicar; también quisiera tener más tiempo para aprender más de educación de adultos y saber cómo se debe dar bien una clase a los adultos.¹²

Aparece nuevamente el tema de la contradicción entre la idea de educación que ellos tienen y las posibilidades de hacer una educación con lo que tienen; de ser maestros en el sentido tradicional o de ser asesores, pero aun para ser asesores no tienen elementos mínimos, situación que también se señala en el estudio de Campero: “los [técnicos docentes] percibían la falta de capacitación

¹¹ Aunque eso represente un peligro y un artilugio ideológico, porque en palabras de Massago (1999) esa visión filantrópica infantiliza a los adultos y genera una relación pedagógica de recepción, de inamovilidad.

¹² Participante en el diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas, INEA-CREFAL, 1999, en el documento de evaluación del diplomado.

de los asesores en aspectos específicos de la EPJA, su carencia de herramientas para favorecer el autodidactismo y los bajos niveles de escolaridad como otra de sus principales dificultades (11.8%)” (2004: 8).

Madrigal (2000) analiza la construcción de la profesión de educador de adultos retomando la sociología de las profesiones, y propone considerar, entre otros, el oficio en función de competencias laborales o lo que se hace en la práctica. Esto genera una dificultad en función de las prácticas diversas de los educadores de adultos en el medio rural: un cuerpo teórico sistemático y circulación del conocimiento; un código ético, que surge de la colectividad; condiciones laborales y salariales que no son las más adecuadas; organización entre colegas, que ha surgido a partir de una incipiente colectividad, derivada de las acciones de formación; reconocimiento social, del que ya se ha dicho que es mínimo o inexistente; institucionalidad, que sólo podría definirse desde la acción de la UPN; y relación con la educación superior. En el estudio de Campero se señala que “las *condiciones laborales y de trabajo* de los TD son factores que influyen en su desempeño y en la posibilidad de formarse. Existen dos tipos de contratación: los de confianza o plantilla que son los más antiguos, y los de honorarios que surgen con el Programa SEDENA-SEP-INEA, en 1996” (2004: 10). Así, resulta complejo pensar en un profesional que se mantenga en este campo e invierta en su formación.

De las experiencias analizadas por Madrigal, vinculadas con la formación de educadores y cómo potencian o no estos factores, tratar de trasladar el análisis a toda la gama de experiencias, perfiles, programas y acciones educativas en el medio rural y atreverse a una conclusión para los educadores de adultos rurales que no acceden a estos procesos formativos (con excepción de los vinculados al CESDER o al INCA-Rural), sería muy complejo por la diversidad de perfiles; es posible asegurar que no existen aún posibilidades para hablar de una profesionalidad en el sentido del término, a partir de los indicadores señalados.

Pero, cuáles son las características de esa profesionalidad. En primer lugar, habría que diferenciar, para cada tipo de educador, el programa al que pertenece, el lugar donde actúa y el apoyo que recibe; por ejemplo, para el caso de los misioneros, su propia acción les demanda conformar un colectivo, definir valores mínimos que guíen su intencionalidad, tener una historia con la que se identifican y de la cual están orgullosos (festejan cada año el aniversario de las misiones y realizan congresos con misioneros de otros estados); tienen un cuerpo de conocimientos básico que se transmiten entre ellos mismos; aun cuando tienen poco reconocimiento social, al exterior de las comunidades o entre otros educadores y muy poca relación con las instancias de educación superior, es posible afirmar que sería un modelo educativo que puede considerarse una posibilidad para dar paso a una mejora de la calidad de los programas y de la profesionalización de los educadores.

En el estado de Michoacán se intentó diseñar un diplomado especial para egresados de normales que no podrían acceder a una plaza en la educación básica de niños, con el fin de apoyar a los jóvenes y adultos egresados del programa Alfa-TV —promovido por el gobierno del estado—, para continuar su escolaridad básica. Un buen modelo a retomar podría ser éste de las Misiones,¹³ más las experiencias formativas de la UPN, del INEA, del CESDER, de las experiencias piloto de formación en alternancia, de los materiales y estrategias del IMDEC, el cúmulo de experiencias del CREFAL y, con todo ello, trascender los límites actuales para la transformación de la educación con personas jóvenes y adultas en el medio rural.

CONCLUSIONES

Retomando a CONFINTEA ¿el futuro para el educador de adultos rural es hoy? A pesar de las políticas de corte neoliberal, hay compromisos no cubiertos por los gobiernos, hay recursos importantes, investigación que puede dar lugar a eliminar los límites y potenciar las posibilidades. Lo fundamental es no negar que aún existen 36 millones de mexicanos en situación de rezago y necesidades educativas específicas que permitan a los campesinos, a sus familias y a las organizaciones fortalecer su acción y no abandonar el campo.

No se puede continuar con la concepción de que la educación de adultos es supletoria, porque ello lleva a negar las necesidades de esta modalidad, el campo de conocimiento, la identidad de los educadores y de su labor. Por ello, se debe apoyar las demandas de estos educadores, para que pasen de “aprendices de una profesión” (Méndez, 2004) a ser quienes reconstruyan esta modalidad educativa y apoyen la diversificación de opciones educativas.

¹³ En un periódico estatal se reseña la acción de una Misión Cultural instalada (1962) en Opopeo, Michoacán, a partir de la acción del CREFAL en 1953, cuyos becarios habían logrado fortalecer un colectivo a partir de un taller de carpintería, mismo que llega a ampliarse con la acción de la Misión, hasta que en 1968 se funda la Unión de Muebleros de Opopeo y Casas Blancas. Hoy se mantiene la producción de muebles y es la principal fuente de empleos (Rodríguez, 2005).

BIBLIOGRAFÍA

- ÁVILA, A. "Bases para una redefinición de las matemáticas en la alfabetización y la educación básica para adultos", en *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México, INEA, 1994, pp. 71-80.
- . "Fundamentos y retos para transformar la enseñanza de las matemáticas en la educación de jóvenes y adultos", en Osorio y Rivero (coord.). *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*, Santiago, CEAAL/UNESCO/TAREA, 1996, pp. 161-179.
- ÁVILA, A. y G. Waldegg. *Hacia una redefinición de las matemáticas en la educación de adultos*, México, INEA, 1997.
- BARQUERA, H. "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina", en *Investigación y evaluación de experiencias en innovación en educación de adultos*, México, CEE, 1982, mimeo, pp. 13-49
- BERTELY, M. "Educación, derechos sociales y equidad" (libro 3), t. II *Educación y género, Educación de jóvenes y adultos*, México, COMIE, 2003.
- CAMPERO, C. "Rostros y realidades sociales y laborales de los técnicos docentes del INEA", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, CEE, vol. XXXIV, núm. 1, 2004.
- . "La Experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional en Formación de Educadores y Educadoras de Personas Jóvenes y Adultas (México)", ponencia presentada en el 1er. Congreso Mundial de Alfabetización, La Habana, 2005.
- CAMPERO, Carmen, Mercedes Suárez y Laura María de Jesús Archer. "Educadores de jóvenes y adultos", en M. Bertely (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad* (libro 3), *op. cit.*, 2003, pp. 745-768.
- CASTILLO, A. "Los campesinos, ¿sujetos de la educación de adultos?", en *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas, op. cit.*, 1994, pp. 261-267.
- CONOCER/SAGAR/CIMO/INCARURAL. *Experiencias Piloto para la Aplicación de la Formación en Alternancia y la Emergencia de Competencia Laboral en Microempresas Rurales*, México, Conocer, 1997.
- INCA RURAL [en línea] http://www.inca.gob.mx/flash_paginas/home.htm. Acceso del 24 de mayo de 2005.
- INEA, Documento Rector. *Diplomado en Sistematización de las prácticas educativas con adultos*, México, INEA, 1995.
- INEA "¿Quiénes somos? Objetivo general" [en línea] <http://www.inea.gob.mx>. Acceso del 12 de julio de 2005.
- INEGI [en línea] <http://www.inegi.gob.mx>. Acceso del 30 de abril de 2005.

- KALMAN, J. "Alfabetización y enseñanza: el papel del contexto en el proceso de aprendizaje", en *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, op. cit., 1994, pp. 87-93.
- . "Fundamentos para la transformación curricular en el área de lenguaje", en Osorio y Rivero (coords.), *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*, Santiago, CEAAL/UNESCO/TAREA, 1996, pp. 151-159.
- KALMAN, Judith, Gloria Hernández y Ana María Méndez P. "Alfabetización y educación básica: hacia una integración conceptual y práctica", en M. Bertely (coord.), op. cit., 2003, pp. 621-646.
- LABELLE, T. *Educación no formal y cambio social en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1980.
- LOYO, Engracia. "Educación de la comunidad, tarea prioritaria 1920-1934", en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. De Juárez al Cardenismo. La búsqueda de una educación popular*, t. 2, México, SEP-INEA/El Seminario de Historia de la Educación-El Colegio de México, 1994, pp. 339-441.
- . "El Cardenismo y la educación de adultos", en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. De Juárez al Cardenismo. La búsqueda de una educación popular*, op. cit., 1994, pp. 413-465.
- . "La urgencia de los nuevos caminos 1964-1970", en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. El México de los grandes cambios. La época contemporánea*, t. 3, op. cit., 1994, pp. 577-607.
- MADRIGAL, J. "Tendencias hacia la profesión del educador de adultos en América Latina. Un estudio exploratorio, comparativo y participativo", Informe de Investigación, UPN, 2000, mimeo.
- MÁRQUEZ Nava, Ulises y Benjamín Berlanga. "La educación para adultos en regiones rurales de extrema pobreza: los procesos educativos en la búsqueda de la autosubsistencia", en *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, op. cit., 1994, pp. 268-281.
- MASSAGAO, R. Vera. "A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico", en *Revista Educação & Sociedade*, año XX, núm. 68, diciembre, 1999, pp. 184-201.
- MÉNDEZ Puga, Ana María. "El aprendizaje profesional y la construcción de la identidad de los educadores de personas adultas en contextos de exclusión", Tesis de Doctorado, UNED, Madrid, 2001.
- . "Formación de educadores (as) y educación rural: reflexiones y propuestas desde una reconceptualización de la educación básica", en *Revista Digital e Rural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, año

- 1, no. 1, julio, 2003a [en línea] http://educación.upa.cl/revistaerural/amp_wo.pdf
- _____. “Haciendo nuestra historia, Textos autobiográficos y cultura escrita”, en *Revista Decisio, Cultura escrita y educación de adultos*, México, CREFAL, invierno, 2003b, pp. 29-32.
- _____. “Educadores de adultos: aprendices de una profesión”, en *Revista Decisio*, número multitemático, septiembre-diciembre, 2004, pp. 15-18.
- MÉNDEZ Puga, Ana María *et al.* “Educación y promoción rural: estrategias de formación en la acción”, Informe del proyecto, CREFAL-KELLOGGS, 2000, mimeo.
- MÉNDEZ Puga, Ana María *et al.* Documento base, primer informe del proyecto Análisis de la práctica docente y generación de proceso formativos, a partir de la producción textual, México, SEP-SEByN-CONACYT-UMSNH, 2005.
- MESSINA, G. *La educación básica de adultos, la otra educación*, Santiago, UNESCO/OREALC, 1993.
- OSORIO Y RIVERO (coords.). *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*, Santiago, CEAAL-UNESCO/TAREA, 1996.
- PERRENOUD, Ph. “La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos en cambio”, en *Perspectivas. La formación del personal docente en un mundo en transformación*, vol. XXVI, núm. 3, UNESCO, septiembre, 1996, pp. 549-569.
- PIECK, E. *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*, México, UNICEF/El Colegio Mexiquense, 1996.
- _____. “Introducción”, parte II, Educación de jóvenes y adultos, en M. Bertely (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad* (libro 3), *op. cit.*, 2003, pp. 613-620.
- PREALC. “2002, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe” [en línea] http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prealc_proyecto_regional_educacion_esp.pdf. Acceso, 1o. de agosto de 2005.
- RODRÍGUEZ, J. “Sembró CREFAL sustentabilidad. Se distingue Opopeo por la explotación de forma racional de bosques locales”, Sección Regional, Ecología, Educación para el desarrollo, *La Voz de Michoacán*, 29 de agosto, 2005.
- ROSAS, L. “Una experiencia de formación de educadores de personas jóvenes y adultas”, en *Revista Decisio, Saberes para la educación de adultos, dedicado a Formación de Formadores*, México, CREFAL, otoño, 2003, pp. 57-59.
- RUIZ, M. *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos. Dos estudios en caso*, México, CREFAL, 2005.

- RUMBO, B. “La educación de las personas adultas: la complejidad de un campo y de una práctica social”, en *Revista Educar* 32, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 2003, pp. 55-65.
- SCHMELKES, S. “Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina”, en Osorio y Rivero (coords.), *op. cit.*, 1996.
- _____. “Comentarios al estado de conocimiento sobre Educación de jóvenes y adultos 1992-2002”, Prólogo, Parte II, Educación de jóvenes y adultos, en M. Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad* (libro 3), *op. cit.*, 2003, pp. 613-620.
- SCHMELKES, S. y J. Kalman. *Educación de adultos: Estado del arte, Hacia una estrategia alfabetizadora para México*, México, INEA, 1996.
- SEP-SEIT/DGETA. *Reglas de operación e indicadores de evaluación y gestión del programa educativo rural 2005*, México, SEP, 2005.
- TOLEDO, Víctor M., Pablo Alarcón-Chaires y Lourdes Barón. “Estudiar lo rural desde una perspectiva interdisciplinaria: una aproximación al caso de México”, 1998 [en línea] http://www.pa.gob.mx/publica/rev_12/Toledo.pdf. Acceso del 12 de mayo de 2005.
- TORRES-SEPTIÉN, V. “En busca de la modernidad”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. El México de los grandes cambios. La época contemporánea*, *op. cit.*, 1994, pp. 467-544.
- _____. “Reforma y práctica 1970-1980”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. El México de los grandes cambios. La época contemporánea*, *op. cit.*, 1994, pp. 609-683.
- TOVAR, P. “Estudio sobre la educación para la población rural en México” (s/f) [en línea] http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_educacion_poblacion_rural_mexico.pdf?menu=/port/ept/docdig/ Acceso del 16 de mayo de 2005.
- USHER Y BRYANT. *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*, Madrid, Morata/Paideia, 1992.
- VÁZQUEZ Carrizales, Eleazar y Víctor Reyna Montoya. “Aprovechamiento de plantas medicinales en la elaboración de remedios herbolarios”, BDER, DGTA, SEIT, SEP, Coahuila, 2004 [en línea] <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/45405/1/4csepi83.doc>. Acceso del 16 de mayo de 2005.