

V. La escuela: ¿interventora o interlocutora?

La educación agrícola superior ante los retos y desafíos de la sustentabilidad.

Propuesta de un plan de desarrollo universitario desde la planeación prospectiva: caso UACH 2001-2025

*Liberio Victorino Ramírez**
*Concepción Beltrán Cabrera***

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es presentar un ejercicio de planeación prospectiva y estratégica para una de las universidades de orientación agropecuaria de mayor tradición y prestigio en México y América Latina: la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). El caso se aborda con la finalidad de buscar referentes teóricos y empíricos mediante el ejemplo de una universidad pública federal y autónoma, como una de las instituciones en las cuales la planeación debe ser un mecanismo de gran prioridad para continuar con los cambios y las acciones políticas que aquella requiere en el mediano y largo plazos. Para ello se destaca que la participación de las comunidades académicas de la misma institución es de vital importancia para concretar e implementar un plan consensuado.

Asimismo, se presenta una propuesta de diseño del plan con base en la planeación prospectiva y estratégica. En él se incluye lo que se conoce como el plan rector, que retoma los aspectos más importantes en torno a las orientaciones de las funciones sustantivas y adjetivas de la UACH. Además, se pretende dejar implícita toda la parte metodológica elaborada para construir la visión, la misión, los principios orientadores, las fortalezas y las debilidades, así como las políticas pensadas en el mediano y largo plazos.

* Doctor en Sociología. Profesor e investigador de la Universidad Autónoma Chapingo.

** Licenciada en Psicología, subdirectora de la Unidad de Planeación, Organización y Métodos (UPOM). Profesora e investigadora en la Universidad Autónoma Chapingo, 1998-2002.

La comunidad académica de la UACH, en un permanente esfuerzo por el fortalecimiento institucional para contribuir de manera efectiva al desarrollo de México, particularmente en el medio rural y el sector agrícola plantea, a partir de un esfuerzo de investigación educativa, su Plan de Desarrollo Universitario (PDU) 2001-2025.¹

El documento integra contribuciones e iniciativas de diferentes instancias y grupos de trabajo de profesores, del H. Consejo Universitario, los Consejos de las Unidades Académicas y aquéllas contenidas en documentos institucionales, nacionales e internacionales, que muestran las corrientes educativas modernas y las necesidades del sector productivo agrícola y agroindustrial, en el marco de las nuevas relaciones comerciales, económicas, políticas y culturales presentes en el mundo. Entre ellas está la propia aportación de la UACH al Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, contenida en el libro *México Rural: políticas para su reconstrucción*, que incluye la visión del país que queremos, elementos de diagnóstico nacional e internacional, propuestas de políticas y estrategias para el desarrollo rural, agropecuario, forestal, agroindustrial y de la educación agrícola superior.

El Plan de Desarrollo Universitario (PDU) de la UACH se construyó con un amplio consenso y participación de los diferentes actores y contiene una visión sustentable de vanguardia y futurista. En él se identifican y se establecen las políticas rectoras para fortalecer las funciones sustantivas y de apoyo, que serán las guías para propiciar la construcción de una universidad pertinente, así como para generar perfiles y resultados principalmente agrícolas y de excelencia. Capitaliza la experiencia institucional de más de 150 años de servicio al pueblo de México y los sólidos principios filosóficos y de compromiso social que han guiado su funcionamiento, como una institución fundadora de la nación mexicana.

La aprobación por el H. Consejo Universitario tanto del conjunto de líneas estratégicas, objetivos, procesos, programas y proyectos, como de las metas en el corto, mediano y largo plazos acompañados con los respectivos indicadores para el seguimiento y evaluación que contiene el Plan, obliga a la aplicación de acciones a lo largo de periodos de administración que permitirán mantener vigentes los modelos académicos, educativos, de investigación y servicios universitarios. Al mismo tiempo, promoverá la evolución académica permanente, al implementar proyectos institucionales innovadores, basados en diagnósticos

¹ Este capítulo se basa en un borrador elaborado por la licenciada Concepción Beltrán Cabrera, titular de la Unidad de Planeación, Organización y Métodos (UPOM) en 2001. Ella ha autorizado la presente publicación conservando el derecho de autor. Mi participación en la revisión de este ejercicio de planeación institucional fue con la finalidad de que se presentara ante el Consejo Universitario por aquellas fechas. De hecho estuve colaborando con la UPOM en calidad de asesor informal con la finalidad de avanzar en la reforma universitaria de esta universidad. Actualmente, este trabajo se ha revisado y adecuado al tipo de publicación con cabida en un libro, de acuerdo con la amable invitación de la doctora Lesvia Rosas del Centro de Estudios Educativos de México.

internos y externos, así como en el análisis del contexto y de las tendencias educativas, socioeconómicas y políticas en el nivel nacional e internacional. Dichos proyectos también tienen como referencia los objetivos, la misión y la visión de la UACH, establecidos en su marco legal y normativo.

El PDU se concibe como la integración del conjunto sistematizado de objetivos, políticas, líneas, programas y proyectos institucionales estratégicos que, junto a los procesos actuales y acciones futuras, una vez avalados por el H. Consejo Universitario se convierten en el instrumento guía para la operación y el fortalecimiento en el corto, mediano y largo plazos de la UACH.

Este Plan expresa los esfuerzos realizados por la comunidad universitaria, sus representantes y autoridades, para integrar el documento que servirá de referencia obligada para el desarrollo institucional, que le permita continuar contribuyendo al desarrollo de las ciencias agrícolas y lograr una sociedad mexicana justa y creadora. Conviene advertir que este trabajo como borrador y la presentación postergada ante el Consejo Universitario se elaboró durante el año 2000 como un apoyo de asesoría a la administración rectoril en turno, a cargo del doctor José Reyes Sánchez (1998-2002).

OBJETIVOS DE LA FORMULACIÓN DEL PDU

Los principales objetivos para el diseño del PDU son, entre otros, los siguientes:

- 1) Generar una propuesta que permita consolidar la pertinencia y la excelencia académicas de la UACH en los distintos niveles, programas y modelos educativos, para mantener vigentes sus servicios a la sociedad.
- 2) Integrar los elementos necesarios para fortalecer la investigación científica e innovación tecnológica y apoyar el desarrollo rural sustentable.
- 3) Analizar las condiciones para impulsar el servicio universitario, social y la asistencia técnica al sector productivo, las comunidades rurales y zonas marginadas, con el fin de elevar el nivel de vida.
- 4) Identificar los elementos que permitan fortalecer la preservación y la difusión cultural, científica y tecnológica, para el beneficio de la sociedad, en los ámbitos institucional, nacional e internacional.
- 5) Determinar los elementos que permitan la administración, de manera eficiente, de los recursos y servicios de apoyo al quehacer universitario.

Marco de referencia. Contexto internacional

En la actualidad, el mundo se caracteriza por profundas transformaciones económicas, sociales, políticas, culturales y educativas. El desarrollo de la ciencia,

la tecnología y las telecomunicaciones ha revolucionado la organización de los procesos productivos y educativos, como nunca antes se había visto en la historia, el acceso y la distribución de la información a través del uso de los medios informáticos y las formas de organización de las economías de los países que se han agrupado en bloques regionales para obtener mayor ventaja en la competencia internacional. El fácil acceso al conocimiento, la información y su distribución por medios electrónicos multiplica el impacto formativo de las instituciones de educación superior (IES).

Los aspectos centrales que caracterizan la globalización en la actualidad son, entre los más importantes, los siguientes:

- Transformación de las economías nacionales, donde el mercado interno pasa a un segundo plano y se enfatiza el desarrollo basado en el comercio exterior, con economías altamente monopolizadas.
- Las empresas transnacionales son la base de la economía mundial actual y se otorgan amplias libertades y facilidades a la inversión extranjera directa.
- El factor trabajo se ha flexibilizado al máximo y tiene una menor participación en el valor agregado de los países. El salario real ha caído, se intensifica la explotación y se da prioridad al trabajo de los jóvenes sobre los empleados más antiguos.
- Se promueve el comercio exterior, pero con políticas proteccionistas en los países desarrollados.
- Los recursos naturales se están privatizando y explotando al máximo, lo que ha traído como consecuencia alteraciones ecológicas.
- Hay una nueva base tecnológica que se caracteriza por el abaratamiento de los equipos de alta tecnología y la obtención de niveles elevados de productividad.
- El papel del Estado se ha reducido hasta llegar sólo a organizar la economía y los mercados.
- Existen acuerdos regionales que fortalecen a las economías más desarrolladas, a las empresas transnacionales y a los grandes grupos financieros internacionales.

La globalización de la economía y la internacionalización del capital proclaman el libre comercio como el motor principal del crecimiento económico de los países. La apertura de las economías al comercio y los flujos de inversión internacionales se convierten en el nuevo paradigma del desarrollo. Así, los gobiernos de los países en desarrollo han perdido su capacidad de maniobra relativa para dirigir sus economías y regularlas en función del interés público nacional. Su papel se reduce a reorganizar el sistema económico, social, cultural y político

con miras a la competencia eficiente y a la inversión rentable. Aunado a esto, el sistema económico mundial conlleva distorsiones que ocasionan la presencia de crisis cíclicas, cada vez más pronunciadas y generalizadas. El panorama mundial y nacional de crisis económica está obligando a los organismos internacionales a plantear correcciones a las estrategias económicas que depositaron un excesivo optimismo en la regulación de los mercados sin intervención de las naciones.

La disminución de la brecha existente entre países ricos y países pobres exige sociedades nacionales educadas, basadas cada vez más en el conocimiento.

En esta perspectiva, la educación será un factor fundamental para una mejor inserción de México en el contexto mundial. La sociedad en su conjunto tendrá que seguir realizando un gran esfuerzo para incrementar el nivel educativo de la población y evitar que su fuerza de trabajo sea desplazada hacia aquellos sectores económicos poco competitivos. Así fue reconocido por la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, organizada por la UNESCO en 1998.

Sin embargo, la interdependencia mundial presenta nuevas oportunidades a las IES del país para establecer alianzas estratégicas en lo cultural y educativo, fortaleciendo el intercambio y la movilidad de estudiantes y profesores; la realización de proyectos de investigación y programas académicos conjuntos en los niveles de profesional asociado, licenciatura y posgrado y estableciendo redes de colaboración en los distintos campos del conocimiento.

LAS UNIVERSIDADES EN EL MUNDO

El incremento geométrico de nuevos conocimientos científicos, tecnológicos y de la población mundial, la aplicación de la informática y las telecomunicaciones, la globalización económica y los nuevos modelos educativos disponibles, exigen a las sociedades modernas un sector productivo y un sistema educativo igualmente dinámicos, a fin de lograr y mantener su competitividad internacional.

Las universidades, por un lado, contribuyen al desarrollo de nuevos conocimientos a través de la investigación y, por otro, son responsables de la educación superior de las nuevas generaciones. Al mismo tiempo, estas instituciones padecen las limitaciones económicas de sus correspondientes países y, dado el dinamismo en el desarrollo del conocimiento y de la población mundial, deben resolver una problemática común, para mantenerse vigentes, sobre: 1) planificación; 2) diseño curricular y mejoramiento de planes y programas de estudio; 3) flexibilidad curricular; 4) movilidad de alumnos y profesores; 5) diversificación de sus fuentes de financiamiento; 6) evaluación y acreditación; 7) certificación de sus egresados y personal docente; 8) cobertura y pertinencia social, entre otros aspectos. Por lo anterior, toda universidad debe diseñar y aplicar un plan de fortalecimiento y desarrollo integral con visión de largo plazo.

CONTEXTO NACIONAL. SITUACIÓN ACTUAL

En el año 2000 México registró una población de 97.4 millones de habitantes, con una tasa de crecimiento anual de 1.53%; de ellos, 71 millones se encuentran en la pobreza, 75% se localiza en las ciudades y 25% en el campo. La población rural alcanzó 24.5 millones de habitantes (menos de 30% del total): 85% se encuentra en la pobreza, y de éstos 55.3% está en pobreza extrema. De la población rural, 10.7 millones de habitantes son económicamente activos; de éstos, 6.6 millones son jornaleros sin tierra, de los cuales entre 10 y 15% son niños y de 25 a 30%, mujeres; los 3.1 millones restantes son poseedores de tierra.

México cuenta con una superficie cercana a 200 millones de hectáreas, cuyo uso potencial es el siguiente: 101 para ganadería, 61 para forestería, 28 para agricultura y 10 para otros usos, principalmente urbano.

Sin embargo, el 97% del territorio nacional tiene diferentes niveles de afectación por erosión, salinidad, compactación, lixiviación y pérdida de materia orgánica; 60% de los suelos resulta con daños severos y, por lo mismo, han disminuido su productividad natural. El país ha perdido 40 millones de hectáreas de bosque en los últimos 50 años.

De la superficie agrícola, sólo 6 millones de hectáreas cuentan con riego y 10% de ellas tiene problemas graves de salinidad; por lo tanto, la producción agropecuaria depende, en gran medida, de las condiciones del temporal.

El inventario nacional indica que existen 3.7 millones de unidades productivas en el sector, de las cuales 45% produce para el autoconsumo y sólo 0.3% aporta excedentes para el comercio exterior.

De la población de adultos del sector rural el 11% es migrante y 45% de las familias tiene al menos un integrante en Estados Unidos. La edad de la mayoría de los productores agrícolas es de 55 años (INEGI, 2003).

De acuerdo con las estadísticas (SEP, 2000), en el país hay 23.5 millones de niños y jóvenes que estudian en primarias, secundarias y técnicas; de ellos, 3.5 millones están en jardines de niños, de los cuales 420 mil son indígenas y 3 millones son mestizos. En primaria hay 15 millones de niños, de los cuales 940 mil son indígenas y 14 millones son mestizos.

El país dispone de 200 mil planteles educativos de primaria y secundaria, y 72 mil son de preescolar; de éstos, 22 mil (33%) corresponden a enseñanza indígena y comunitaria. Para primaria hay 99 mil planteles, de los cuales 75 mil son para primaria general y 24 mil (33%) para primaria indígena y comunitaria. Destinados a secundaria hay 29 mil planteles: 9 mil de tipo general, 15.5 mil para telesecundaria y unos 4 mil de técnicas, industrial, agropecuarias, pesqueras, forestales e indígenas y 356 para trabajadores.

En México existe una población indígena de entre 10 y 13 millones de habitantes, distribuida en 58 etnias, ubicada principalmente en las regiones del centro, sur y sureste del país. En 1997 el INEGI estimó una población indígena de 10.6 millones, de la cual 78% se concentraba en siete de los 32 estados: Oaxaca (2 millones), Veracruz (1.5 millones), Chiapas (1.4 millones), Puebla (1 millón), Yucatán (871 mil), Hidalgo (607 mil) y Guerrero (584 mil). En el conjunto de las diferentes etnias se hablan 62 idiomas, con sus 30 variantes dialectales. En el nivel nacional, 28% de los municipios es mayoritariamente indígena, de los cuales 452 se ubican en las diferentes entidades federativas; 70% de estos municipios son rurales, cuya población dominante es la indígena, y más de la mitad se localiza en el estado de Oaxaca (52.3%).

Los ingresos económicos de la población indígena son dramáticos: 33.6% no percibe ningún ingreso, 14% recibe ingresos en especie, 32.4% percibe un salario mínimo, 11.2% gana entre uno y dos salarios y sólo 7% recibe más de dos salarios mínimos.

El analfabetismo afecta a 44.7% de la población indígena; 75% tiene primaria incompleta, y 24% es monolingüe. Gran parte de la población no tiene acta de nacimiento, el caso extremo son los rarámuris (tarahumaras) en donde 95% no está registrado.

Del total de jornaleros agrícolas, 21.3% son indígenas: zapotecos (28.5%), mixtecos (22.3%), amuzgos (12.2%), nahuas (10.8%) y rarámuris (6.1%) y el resto (7.4%) son mayos, mazatecos, tepehuanos, triquis, mixes, tlapanecos y coras.

Con base en la proyección del crecimiento poblacional, se estima que el país, de no modificar las políticas agrícolas actuales apoyando decididamente al campo, para 2006 deberá importar 3 930 350 toneladas de maíz, 2 778 157 toneladas de otros granos básicos, 4 634 952 toneladas de oleaginosas, 1 770 083 toneladas de carnes, 80 519 toneladas de huevo y 2 627 949 litros de leche (UACH, 2001).

Por todo lo anterior, la atención decidida e integral al desarrollo planificado del sector rural y del campo mexicano, mediante inversión, crédito oportuno, seguros, educación y capacitación, investigación y transferencia oportuna de los avances científicos y tecnológicos, debe ser una prioridad de interés y seguridad nacional, ya que el campo es la principal fuente para la producción de alimentos, materias primas y otros productos, a fin de satisfacer las crecientes necesidades de la población del país.

Ámbitos económico, social, cultural, político y educativo

Inmersa en una comunidad mundial cada vez más globalizada e interdependiente, la sociedad mexicana vive, a su vez, un proceso de transición en los órdenes económico, social, cultural, político y educativo.

En lo económico se han puesto en operación, en los últimos tres lustros, estrategias que buscan la incorporación de México a los mercados mundiales, el aumento de la competitividad de la planta productiva y la modernización de las unidades económicas. Todas estas megapolíticas se inspiran en el marco del modelo económico social de rasgos neoliberales.

En México, entre 1980 y 2000, se promovieron cambios importantes que contravenían la tesis del nacionalismo revolucionario: se privilegió la incorporación de la economía mexicana al exterior, la privatización, la reducción del sector público y la inversión extranjera. Al mismo tiempo, la sociedad avanzó hacia una mayor democracia representativa que condujera a un nuevo equilibrio político. Sin embargo, esta promesa de campaña en 2000 hecha por “el gobierno del cambio” (2000-2006), avanzó insípidamente y sin un futuro sustentable.

No obstante, los resultados de estos últimos 20 años han sido mixtos: por una parte, la economía se ha vinculado, de manera más cercana, a los procesos de globalización y ha cambiado el perfil de la estructura exportadora pero, por la otra, se reduce el mercado interno y el poder adquisitivo de la clase trabajadora; se mantienen déficits comerciales; la deuda externa prácticamente se ha duplicado y la interna ha aumentado de manera significativa, después de incluir los rescates bancario y carretero. Además, habrá que señalar las modificaciones al sistema de seguridad social (PND, 1995).

En el nivel macroeconómico, los intereses de ambas deudas se constituyen en factores limitantes del crecimiento económico, al mismo tiempo que el efecto de la inserción acelerada y sin estrategia adecuada en los mercados mundiales no ha generado una economía competitiva ni se han establecido cadenas de valor de acuerdo con el potencial productivo de la nación.

El crecimiento de la economía mexicana está altamente influido por la evolución de los mercados de los países desarrollados y de los principales bloques económicos (Norteamérica, Europa y Asia). De este modo, la evolución de la economía nacional constituye uno de los ámbitos del entorno de la educación superior que incide, directamente, en el desarrollo de las IES (ANUIES, 1998).

En lo social han aparecido nuevos procesos y estructuras que apuntan a la conformación de una sociedad más urbana y moderna, pero al mismo tiempo existen amplias regiones del país con sectores y grupos sociales que todavía no participan de los beneficios del crecimiento económico, particularmente el sector rural.

En el ámbito cultural están apareciendo fenómenos como el avance acelerado de los conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos, la creciente escolaridad de la población en los niveles de la educación básica y los avances en las tecnologías de la información y la comunicación. Todas estas acciones, como políticas educativas inevitables, tendrán un impacto de primer orden en las universidades (Victorino, 1998).

En lo político, el país ha ampliado su vida democrática con la consolidación de la estructura de partidos y asociaciones políticas, la alternancia en el poder y la emergencia de nuevos actores en el seno de la sociedad civil. México se prepara o debe prepararse, al menos ésa es nuestra utopía social, para transitar en poco tiempo de la democracia formal a la democracia participativa (*idem*, 1998).

Situación del medio rural

Como resultado del modelo económico de rasgos neoliberales en México, aplicado durante los últimos 20 años, en el campo se ha acentuado la bipolaridad entre un subsector moderno, tecnificado y orientado a la exportación, y un amplio subsector que produce granos básicos, maíz sobre todo, prácticamente para el autoconsumo y la subsistencia, el cual concentra a la mayoría de los campesinos.

México es el mayor importador de granos básicos de América Latina. En los últimos diez años, las compras fueron cercanas a los 50 millones de toneladas.

Las cifras del Producto Interno Bruto (PIB) agropecuario y forestal, en millones de pesos de 1993, indican que en 1990 el PIB fue de 69 604, en 1994 fue de 73 337 y en 1998 de 77 146, lo cual muestra el poco dinamismo del sector. El PIB agropecuario es bajo, apenas representa 6% del nacional, y de lento crecimiento: 1.6% (agropecuario) vs 3.4% (nacional).

La balanza comercial agropecuaria y forestal durante el periodo 1994 y 1998 acumuló un déficit de 1 200 millones de dólares. Estos datos muestran que la inserción de México en los mercados externos no ha sido exitosa, debido al pobre comportamiento del sector.

En resumen, la situación del medio rural de México es la siguiente:

- 1) Pobreza. En México se concentra en el campo 75% de la pobreza y la pobreza extrema, la cual se agudiza en las comunidades indígenas.
- 2) Agroimportación. El sector agropecuario, tanto por el deterioro de los recursos naturales como por los limitados apoyos gubernamentales y por su inserción desventajosa en el mercado internacional, ha declinado su nivel productivo en granos básicos, oleaginosas y productos pecuarios, por lo cual, año con año, se presenta la necesidad de realizar grandes importaciones de productos alimentarios.
- 3) Corporativización. Los programas gubernamentales para contribuir a combatir la pobreza en el campo mexicano, debido al paternalismo y la dependencia institucionales que aún generan respecto a los habitantes del medio rural, no han logrado que los campesinos y los agricultores se apropien, mediante sus organizaciones, de dichos programas y, más bien, han propiciado la corporativización y el clientelismo al servicio de los grupos de poder.

- 4) Inequidad. 75% de los campesinos sólo cultiva 25% de la tierra y, por el contrario, 25% de productores empresariales cultiva 75% de la tierra agrícola del país. Además, se tiene un campo en gran parte improductivo y sin ventajas comparativas en la mayoría de los productos de la economía campesina, pero con cierto grado de competitividad internacional en productos hortícolas.
- 5) Pobre inserción en los mercados internacionales. Como consecuencia de ello la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) ha afectado negativamente a los productores de granos en México, aunque ha favorecido a otros productores como los de hortalizas. Las repercusiones de otros tratados como el de TLC-UE-MEX, así como el futuro acuerdo de Libre Comercio de las Américas (ALCA), podrían ser también perniciosos de no modificarse hoy los criterios comerciales en la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el ALCA. De sus 3.7 millones de unidades productivas, alrededor de 0.3% presenta excedentes posibles de comercializar en el nivel internacional, mientras que más de 45% produce para el autoconsumo.
- 6) Exclusión del desarrollo. La mayoría de los mexicanos en condiciones de pobreza y una minoría que goza de la riqueza, demuestra el compromiso con un proyecto de crecimiento económico excluyente y centrado en el mercado, sustentado en la aplicación de políticas neoliberales, el cual ha sido impulsado por el gobierno mexicano desde 1982. Dentro de este contexto, las políticas que tienen que ver con el desarrollo rural han sido las más adversas para el campo y los campesinos de este país.

EL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

El Sistema Nacional de Educación Agrícola Superior está integrado por tres conjuntos de instituciones: las del Sistema de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las sectorizadas en la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA) y las del sector privado.

Las instituciones de educación superior sectorizadas en SAGARPA son las fundadoras de los Sistemas Educativo y de Investigación Agrícolas Nacionales, con experiencia y prestigio principalmente en el país, de más de 150 años, con diversidad y calidad en sus funciones académicas.

El Subsistema Educativo Agrícola sectorizado en la SEP aparece en los años setenta. En 1994 existían 85 instituciones de Educación Agrícola Superior, que dependían orgánica y presupuestalmente de diversas instituciones: cuatro (5%) del Sistema Educativo de la SAGARPA; 40 (47%) de las universidades estatales; 29 (34%) de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria de la SEP y 12 (14%) de la iniciativa privada.

En el Sistema Nacional de Educación Agrícola Superior, entre todas sus modalidades, existen problemas comunes tales como: la disminución de la matrícula (para 1998 representaba 2% de la matrícula total), el subempleo y desempleo de los egresados y la crisis en los perfiles de formación requeridos. Por ello es necesario incrementar la vinculación de las instituciones con el sector productivo, en forma tal que ambas partes obtengan beneficios: favoreciendo la formación de profesionales de la Agronomía acorde con las necesidades del sector agropecuario y realizando proyectos de investigación y servicio que contribuyan a la solución de problemas concretos.

En este contexto, la educación agrícola superior enfrenta el desafío de fortalecer sus objetivos fundamentales y de encontrar una tarea que implica la inserción en comunidades internacionales y la atención a necesidades sociales; de fomentar capacidades genéricas o desarrollar conocimientos específicos; de responder a demandas de los empleadores o adelantarse y descubrir, anticipadamente, el mundo futuro del trabajo que se sustentará más en el autoempleo de los profesionales de las ciencias agropecuarias (SAGARPA, 2001).

Asimismo, la educación agrícola superior deberá asumir un papel protagónico en el análisis crítico de los cambios actuales, mediante la generación y transmisión de conocimiento pertinente, encarando prioritariamente su propia transformación y desarrollo.

Por lo tanto, las instituciones de educación agrícola superior (IEAS) deberán fomentar el desarrollo rural y agroindustrial del país mediante tres aspectos importantes, a saber: *a*) formar recursos humanos altamente capacitados para utilizar, de forma más eficiente, eficaz y funcional la capacidad instalada en las universidades y centros académicos; *b*) cooperar en los programas y proyectos del desarrollo político, económico, social y cultural de las comunidades en el medio rural, impulsando la vinculación de la investigación científica, tecnológica y humanística con las necesidades del sector, y *c*) cooperar en la ejecución operativa de propuestas estratégicas consensuadas por los diversos sectores que conforman el medio rural para el mejoramiento de la educación superior.

Las limitaciones económicas imponen retos a la imaginación de las instituciones educativas y les exige buscar nuevas formas en el cumplimiento de sus funciones sustantivas. De manera particular, la UACH, como parte fundamental del Sistema de Educación Agrícola Superior, debe realizar acciones que le permitan insertarse y participar en los procesos de cambio de la economía nacional, tomando en cuenta la orientación que le imponen los procesos de globalización, los avances científico-tecnológicos, la realidad del campo mexicano y su población; formando profesionales de calidad que, en la práctica, además de la certificación, demuestren su capacidad técnica, integral y su valor en la toma de decisiones.

México y sus instituciones de educación enfrentan la amenaza, al igual que otros países, de quedar rezagados en el desarrollo científico, tecnológico y educativo. La competencia y competitividad entre universidades mexicanas y de otros países conlleva a la necesidad de incorporar criterios como la calidad, pertinencia social, cobertura, equidad y vinculación, así como de elaborar y ejecutar planes de desarrollo de las IES, con base en indicadores y estándares nacionales e internacionales, como eje de transformación de las universidades latinoamericanas y, por ende, la Universidad Mexicana, en general, y la UACH, en particular.

Contexto institucional. Marco legal

El marco legal de donde se desprende la normatividad que rige a la UACH inicia en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que en su artículo 3o. Fracción VII, señala:

[...] Las Universidades y las demás Instituciones de Educación Superior a las que la ley otorgue autonomía tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra, de investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123° de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere.

La Ley Federal de las Entidades Paraestatales, en su artículo 90o., establece que "... tiene por objeto regular la organización, funcionamiento y control de las entidades paraestatales de la Administración Pública Federal", y en su artículo 3o., indica: "Las Universidades y demás Instituciones de Educación Superior a las que la Ley otorgue autonomía se regirán por sus leyes específicas ...".

Al interior, la ley que crea la UACH en su artículo 1o., a la letra dice: "...se crea la Universidad Autónoma Chapingo como organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y sede de gobierno en Chapingo, Estado de México"; en su artículo 4o. establece: "La Universidad Autónoma Chapingo, para el cumplimiento de su objetivo, tendrá las atribuciones siguientes: Fracción II. Planear y programar sus actividades conforme

a los principios de libertad de cátedra y de investigación”. En su Estatuto, en el Capítulo IV, del Rector, artículo 42o., señala: “Serán facultades y obligaciones del Rector: Fracción VI. Proponer al H. Consejo Universitario las medidas que tiendan al mejoramiento académico, administrativo y patrimonial de la Universidad”, y en el título cuarto, en su artículo 107, establece que “... cada Unidad Regional irá creando las estructuras administrativas que de acuerdo a las necesidades académicas se requieran”. Esta Ley, aprobada por decreto presidencial en 1974, su Estatuto y Reglamentos aprobados por el H. Consejo Universitario, máximo órgano colegiado, reglamentan y norman el funcionamiento de la Universidad. Lo anterior, aunado a los reglamentos y normas complementarias aprobados por los Consejos de Departamento, Divisiones y Unidades Regionales, constituyen el marco legal que rige la vida cotidiana de nuestra Universidad y contienen normas de diversa índole y jerarquía.

La UACh debe promover su actualización permanentemente, instrumentando nuevos esfuerzos que le permitan fortalecer su estructura institucional, buscando constantemente integrar y armonizar las funciones de las distintas dependencias universitarias, de acuerdo con su naturaleza y objetivos, para participar en las transformaciones sociales, económicas y políticas, nacionales e internacionales. Por ende, su marco legal también se actualiza, a fin de seguir el proceso evolutivo que posibilite proporcionar una mejor preparación de los cuadros profesionales que aporta.

Caracterización actual. Estructura orgánica institucional

La estructura orgánica y ocupacional de la UACh ha cambiado según las necesidades internas y externas, pero en el marco de la ley que la crea y el estatuto universitario. Así, con el propósito de fortalecer la investigación, el posgrado y el servicio universitario, el Honorable Consejo Universitario autorizó, el 12 de marzo de 2001, la reorganización de la estructura orgánica de la institución, al aprobar la creación de la Dirección General de Investigación y Posgrado y la reorganización de las Direcciones Generales Académica y de Difusión Cultural.

Estructura académico-administrativa

El impulso a las funciones sustantivas —enseñanza, investigación, servicio y difusión— se organiza mediante las siguientes dependencias y organizaciones funcionales: diez Departamentos de Enseñanza, Investigación y Servicio; dos Divisiones; una Unidad Regional Universitaria; un Centro de Educación Continua, un Centro de Idiomas, una Unidad Gestora de Servicios Tecnológicos; un Insti-

tuto; cinco Centros y 32 Programas Universitarios de Investigación, así como con un sistema de nueve Centros Regionales, los cuales se enlistan a continuación.

- Departamentos de Enseñanza, Investigación y Servicio en: Agroecología; Fitotecnia; Ingeniería Agroindustrial; Ingeniería Mecánica Agrícola; Irrigación; Parasitología Agrícola; Preparatoria Agrícola; Sociología Rural; Suelos y Zootecnia.
- Divisiones: Ciencias Forestales y Ciencias Económico-Administrativas.
- Unidad Regional: Zonas Áridas.
- Instituto: Horticultura.
- Centros de Investigación: Agroforestería para el Desarrollo Sostenible (CADS), Interdisciplinario de Investigación y Servicio para el Medio Rural (CIISMER), Investigaciones Económicas Sociales y Tecnológicas de la Agroindustria y la Agricultura Mundial (CIESTAAM), Nacional para la Investigación y el Desarrollo de las Regiones Cafetaleras (CNIDRC), Nacional de Rescate y Mejoramiento de Maíces Criollos (CENREMMAC).
- Educación Continua, Idiomas y Vinculación: Centro de Educación Continua (CEC), Centro de Idiomas (CI), Unidad Gestora de Servicios Tecnológicos (UGST), Centro de Validación y Transferencia de Tecnología (CVTT).
- Centros Regionales Universitarios: Occidente (CRUOC), Guadalajara, Jalisco; Centro Norte (CRUCEN), Zacatecas, Zacatecas; Oriente (CRUO), Huastusco, Veracruz; Noroeste (CRUNO), Ciudad Obregón, Sonora; Península de Yucatán (CRUPY), Mérida, Yucatán; Sureste (CRUSE), Puyacatengo, Tabasco; Sur (CRUS), Oaxaca, Oaxaca; Centro Occidente (CRUCO), Morelia, Michoacán; Anáhuac (CRUAN), Chapingo, Estado de México.

Programas de Investigación

En el cuadro 1 se presenta la lista de programas de investigación con el número de proyectos que desarrollan.

<i>Programas 2001</i>	<i>Número de proyectos 2001</i>
Agricultura orgánica	17
Agricultura sustentable	32
Agroforestería	13
Alimentos	7
Biotecnología	18
Cereales de grano pequeño	11
Cítricos	2
Comercio internacional	15

Dasonomía	51
Diagnóstico, conservación y recuperación de suelo	18
Economía política	53
Educación agrícola	4
Forrajes	5
Fruticultura	33
Historia	25
Horticultura ornamental	19
Ingeniería agrícola	62
Leguminosas de grano comestible	14
Maíz	16
Nopal	11
Olericultura	28
Programa Integración Agricultura-Industria	31
Protección vegetal	77
Proyectos especiales	50
Recursos bióticos de zonas áridas	5
Recursos genéticos y cultivos alternativos	15
Recursos naturales y ecología	55
Regionalización agrícola y desarrollo sustentable	70
Regiones cafetaleras	34
Sistemas de producción de no rumiantes y especies menores	9
Sistemas de producción de rumiantes productores de carne	25
Sistemas de producción de rumiantes productores de leche	15
Total	840

CUADRO 1 Programas universitarios de investigación, 2001²

Oferta educativa

Desde su creación, la UACH ha diversificado su oferta educativa en las siguientes áreas del conocimiento: agropecuaria, forestal, agroecología, agroindustrial, ingeniería y tecnología, recursos naturales, economía, administración y social. En la actualidad se desarrollan dos programas educativos en el nivel medio superior (Preparatoria Agrícola y Propedéutico), 21 carreras de nivel licenciatura, aunque se hace hincapié en una especialización y 18 programas de nivel posgrado (cuadro 2).

² Para 2005 no hay cambios esenciales en este renglón, lo único más sobresaliente es el incremento de proyectos por programas y por Departamentos de Enseñanza, Investigación y Servicios en la propia Universidad.

<i>Programas educativos</i>			
	<i>Opciones terminales</i>		
<i>Preparatoria</i>	<i>Licenciatura</i>	<i>Maestría</i>	<i>Doctorado</i>
Preparatoria Agrícola	Licenciado en Comercio Internacional de Productos Agropecuarios	Agroforestería para el Desarrollo Sostenible	Ciencias Agrarias
Propedéutico	Licenciado en Administración de Empresas Agropecuarias	Ciencias Forestales	Economía Agrícola
	Licenciado en Economía Agrícola	Ciencias en Horticultura	Horticultura
	Ingeniero Agrónomo Especialista en Economía Agrícola	Procesos Educativos	Educación Agrícola Superior
	Ingeniero Agrónomo Especialista en Fitotecnia	Producción Animal	Ingeniería Agrícola y Uso Integral del Agua
	Ingeniero Agrónomo Especialista en Parasitología Agrícola	Protección Vegetal	Problemas Económicos Agroindustriales
	Ingeniero Agrónomo Especialista en Sociología Rural	Sociología Rural	
	Ingeniero Agrónomo Especialista en Suelos	Ingeniería Agrícola y Uso Integral del Agua	
	Ingeniería en Planeación y Manejo de los Recursos Naturales Renovables	Economía del Desarrollo Rural	
	Ingeniero Agrónomo Especialista en Zonas Tropicales	Desarrollo Rural Regional	
	Ingeniero Agrónomo en Sistemas Agrícolas de Zonas Áridas	Ciencia y Tecnología Agroalimentaria	
	Ingeniero Agrónomo en Sistemas Pecuarios de Zonas Áridas	Recursos Naturales y Medio Ambiente en Zonas Áridas	
	Ingeniero Agrónomo Especialista en Zootecnia		
	Ingeniería en Agroecología		
	Ingeniero en Irrigación		
	Ingeniería Agroindustrial		
	Ingeniero Forestal		
	Ingeniero Forestal Industrial		
	Ingeniería en Restauración Forestal		

	Licenciado en Estadística		
	Ingeniería Mecánico Agrícola		

CUADRO 2 Programas educativos de la UACH, 2001

Matrícula universitaria

La matrícula total promedio de la UACH, para 2001, era de 6 757 alumnos, distribuidos de la siguiente manera (cuadro 3).

<i>Nivel educativo</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Totales por nivel</i>
Medio superior		2 938
Preparatoria Agrícola	2 445	
Propedéutico	493	
Licenciatura	3 511	3 511
Posgrado		308
Maestría	224	
Doctorado	84	
Total	6 757	6 757

CUADRO 3 Matrícula de estudiantes por nivel educativo, 2001

Principales Eventos Culturales

- Feria Nacional de la Cultura Rural.
- Feria del libro en Chapingo.
- Aniversario de la Fundación de la Escuela Nacional de Agricultura (hoy UACH) y Día del Agrónomo.
- Semana Nacional de Ciencia y Tecnología.

Recursos humanos:

- Personal Académico: 1 246.
- Personal Administrativo: 2 300.

Infraestructura universitaria:

- Aulas: 175.

- Laboratorios: 135.
- Bibliotecas: 16 bibliotecas especializadas y una biblioteca central.
- Auditorios: 16.
- Superficie en propiedad de la UACH: 10 000 ha, en diferentes *campus*, centros regionales, estaciones experimentales, unidades de producción y de reserva.
- Estaciones experimentales: un campo experimental de 355.5 ha; dos campos experimentales forestales, uno con 1 638 ha de bosque de clima templado frío, ubicado en Zoquiapan, Estado de México, y otro en Huexotla, también en el Estado de México, con 290 ha.
- Granjas experimentales: tres granjas experimentales: una con ganado bovino productor de leche y carne; porcinos, ovinos y caprinos y una Unidad Tecnológica Lechera, y dos con ganado bovino, ovino y caprino.
- Unidades de producción: seis unidades de producción de giro agrícola o ganadero, distribuidas en diferentes partes del país. En ellas también existen facilidades para el desarrollo de actividades de capacitación, investigación o acopio de información sobre procesos específicos de producción; incluyen explotaciones para la producción de leche, hortalizas, banano, bovinos de doble propósito y porcinos.

<i>Unidad de producción</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Superficie (ha)</i>
Santa Cruz (27 de junio)	Teapa, Tabasco	60.0
Chorreños	Comonfort, Durango	2 025.0
El Carmen	Tlahualilo, Durango	827.0
El Gargaleote	Tamuín, San Luis Potosí	276.0
Jeyka (22 de julio)	Santiago Tulantepec, Hidalgo	0.6
El Trece	Huitzilac, Morelos	2.5

- Centros de idiomas: un Centro de Idiomas y un Centro de Autoacceso en Lenguas Extranjeras (CALE), donde se ofrecen los servicios de docencia, cursos curriculares y no curriculares en los idiomas inglés, francés, alemán y japonés.
- Museos: Museo Nacional de Agricultura.
- Bancos de germoplasma: un Banco Nacional de Germoplasma Vegetal (BANGEV), con dos unidades.
- Jardines agrobotánicos: seis, con plantas de importancia económica de diferentes zonas agroecológicas del país.
- Invernaderos: dos hectáreas cubiertas con fines de enseñanza, capacitación, investigación y producción.

- Servicios habitacionales: colonia de Profesores (110 casas para el servicio del personal académico); internado (11 dormitorios con capacidad para 2 004 estudiantes en la sede Chapingo); autoconstrucción (49 módulos habitacionales, con capacidad para 1 176 estudiantes); intercambio académico (11 departamentos y una casa); residencia de posgrado (32 habitaciones con capacidad para 64 estudiantes y seis *bungalows*).
- Comedores: tres comedores universitarios para alumnos, con capacidad para 6 000 comensales con tres servicios diarios.
- Unidad médica: el servicio médico, para atender a la comunidad estudiantil, principalmente a los alumnos becados internos.
- Flotilla de vehículos para viajes de estudio: 61 vehículos automotores para la atención de viajes de estudio (29 autobuses, siete microbuses y 25 camionetas).
- Instalaciones y disciplinas deportivas: una Unidad Deportiva e instalaciones para el desarrollo de 22 disciplinas deportivas y medicina del deporte (cuadro 4).

<i>Deporte</i>	<i>Ubicación</i>
Aeróbics	Sala de aeróbics
Atletismo	Pista de atletismo
Básquetbol	Gimnasio principal
Béisbol	Estadio de béisbol
Box	Gimnasio de box
Charrería	Molino rojo
Equitación	Molino rojo
Frontenis	Frontón
Futbol Americano	Estadios principal y adyacente
Futbol Rápido	Cancha de futbol rápido
Futbol Soccer	Estadios principal y adyacente
Hockey sobre pasto	Cancha de hockey
Halterofilia	Gimnasio de halterofilia
Judo	Gimnasio de judo
Kung Do Lama	Gimnasio de Kung Do Lama
Lucha Olímpica	Área de lucha
Montañismo	Depto. de Educación Física
Natación	Alberca olímpica
Tae Kwon Do	Gimnasio de Tae Kwon Do
Tenis	Canchas de tenis
Vóleybol	Gimnasio principal
Vóleybol playero	Cancha de arena

CUADRO 4 Disciplinas deportivas en la UACH, 2002

Fortalezas y oportunidades

La trayectoria y experiencia de la UACH, adquirida durante sus más de 150 años de servicio, le han permitido alcanzar notables niveles de organización y desarrollo

institucional, que hoy se reflejan en la calidad de sus recursos humanos, marco legal, estructura, infraestructura y oferta académica. Sus aportaciones a la educación, capacitación, investigación y fomento agrícola han sido pioneras y significativas en el desarrollo rural; con esto ha logrado presencia nacional y reconocimiento internacional. Actualmente sus principales fortalezas y oportunidades son:

- 1) Su marco legal le confiere un carácter de universidad federal, con amplias facultades y alta responsabilidad, para promover el desarrollo nacional mediante el impulso al medio rural, con énfasis en los sectores más desprotegidos de nuestra sociedad.
- 2) La vigencia de su objeto de estudio está garantizada, toda vez que la alimentación de la creciente población es un asunto de prioridad y seguridad nacional, al igual que la conservación y mejoramiento de los recursos naturales que le proporcionan.
- 3) El modelo educativo incluye el nivel medio superior y considera los servicios asistenciales y de becas, lo que le permite cumplir el mandato de brindar educación a estudiantes de muy escasos recursos, preferentemente del medio rural, incluidos los provenientes de grupos indígenas del país.
- 4) Su oferta académica, ligada al sector agropecuario y al medio rural, es amplia y diversa. Abarca las orientaciones disciplinarias en las áreas agrícola, ganadera, forestal, agroindustrial, ingenierías, recursos naturales, agroecología, economía, administración, sociología y desarrollo rural. La planta docente está formada por 1 246 profesores; 90% de ellos de tiempo completo; 63% cuenta con estudios de posgrado, y de éstos 42% tiene doctorado. Esto permite atender con calidad las funciones sustantivas de enseñanza, investigación, servicio y difusión de la cultura. Como parte de su organización e infraestructura para el impulso de sus programas y proyectos educativos, de investigación, desarrollo tecnológico y servicios universitarios, dispone de un sistema nacional de Unidades y Centros Regionales y campos experimentales, de producción y transferencia de tecnología, en 14 estados de la República que le permiten una vinculación y retroalimentación diversa y permanente.
- 5) Mantiene vinculación permanente con los diferentes tipos y niveles de gobierno, instituciones de enseñanza e investigación, organizaciones de productores y sociales, diversas empresas, así como con grupos indígenas de 30 estados del país, con proyectos de capacitación, investigación, organización, producción, fomento, difusión de la cultura y desarrollo rural.
- 6) Contribuye al rescate, conservación, estudio y mejoramiento de la biodiversidad, recursos genéticos y otros recursos naturales, así como a la valoración de las técnicas tradicionales y cultivos de la milenaria agricultura, desarrollada por las diferentes culturas mesoamericanas.

- 7) Su sistema de gobierno democrático permite que las decisiones universitarias de mayor trascendencia sean consensuadas con la comunidad y con intervención de órganos colegiados. Esta condición garantiza el seguimiento y el control interno permanente, lo cual se traduce en una protección contra el riesgo de equivocaciones y errores institucionales mayores.
- 8) La aplicación rigurosa de la normatividad académica institucional garantiza el cumplimiento estricto, en tiempo y forma, de los programas académicos por parte de los estudiantes, ya que la Universidad ofrece amplias facilidades y óptimas condiciones para el estudio y el esparcimiento.
- 9) En general, el rendimiento académico de los estudiantes es notable, ya que 75% de ellos obtiene calificación mayor o igual de 80 y 25%, mayor o igual de 90.

Debilidades y amenazas

Pese a la amplia experiencia en el sector educativo agrícola y en el nivel de desempeño de sus funciones sustantivas, a las facultades que le otorga su marco legal y a las bondades de su sistema de gobierno democrático, la UACH enfrenta diversas dificultades para su actualización y desarrollo institucional eficiente, debido al dinamismo en el desarrollo científico y tecnológico, las actuales manifestaciones de las necesidades sociales, la globalización económica, el crecimiento de la población, las nuevas relaciones en el sistema gobierno-universidad-sector productivo, los avances en los métodos educativos y formas de aprendizaje, la movilidad académica y del ejercicio profesional y las crisis económicas del país, mismas que se manifiestan en las siguientes debilidades y amenazas:

- 1) Limitada coordinación horizontal entre las Unidades Académicas.
- 2) Baja diversidad en sus modelos educativos y de capacitación.
- 3) Métodos de enseñanza tradicionales y bajo dinamismo en la actualización curricular.
- 4) Reducida cultura de planeación y evaluación institucional en sus funciones sustantivas y adjetivas.
- 5) En general, el personal académico, debido a su poca formación y antecedentes como profesor-investigador, concentra su esfuerzo en la docencia, por lo que la investigación y el servicio son atendidos en menor grado.
- 6) Limitada integración del personal académico al trabajo en equipo, en proyectos institucionales estratégicos y en órganos colegiados.
- 7) Bajo nivel de percepción salarial en todo el personal de la Universidad, comparado con otras IES.
- 8) Mínima asignación de presupuesto para inversión en mantenimiento, modernización de la infraestructura, instrumental y equipo.

- 9) Escasa vinculación directa con el sector empresarial productivo.
- 10) Insuficiente desarrollo de la visión y actitud emprendedora de la institución, su personal y sus egresados.
- 11) La naturaleza agrícola de la Universidad está siendo afectada por el crecimiento urbano de la Zona Metropolitana de Ciudad de México, la cual tiende a envolver al *campus* universitario, lo que se evidencia con proyectos como la pretendida construcción de un nuevo aeropuerto.
- 12) Políticas cambiantes de financiamiento a los sectores educativo y agrícola.

PRINCIPIOS ORIENTADORES DE LA UACH

Filosofía institucional

La UACH es una institución federal mexicana centenaria, que continúa con la responsabilidad acrecentada que asumió la Escuela Nacional de Agricultura, quien fuera actora y heredera de los mejores anhelos de nuestra sociedad, los cuales fueron la motivación de los últimos movimientos sociales mayores que registra nuestra historia.

Su lema, “Enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre”, su acta constitutiva, la declaración de motivos de la ley que crea la UACH y la propia Ley y el Estatuto Universitarios contienen los siguientes principios filosóficos fundamentales, que rigen el compromiso social y el desempeño de la institución y de sus integrantes hacia la sociedad a la que se debe:

- 1) Reconoce la importancia de “la tierra” en la producción racional de alimentos, materias primas, satisfactores y como nuestro planeta hogar.
- 2) El objeto del trabajo creativo e innovador de los universitarios es el bienestar del género humano, “el hombre”, mediante la atención al sector productivo agropecuario, forestal y agroempresarial.
- 3) Enfatiza la educación, la capacitación y el mejoramiento de la calidad de vida de la población en los sectores más desprotegidos del país.
- 4) Su modelo educativo permite la admisión, la educación y la formación, principalmente de alumnos mexicanos destacados y de escasos recursos, en un ambiente académico propicio para el estudio.
- 5) Sostiene un compromiso permanente con el desarrollo sustentable del país, por medio del desarrollo rural integral, la conservación de nuestros recursos, valores e identidad nacionales.
- 6) Mantiene plena conciencia de su responsabilidad y compromiso social, como institución participante en la fundación y desarrollo de la nación mexicana.

- 7) El sistema de gobierno de la institución es acorde con la época que vive el país en su contexto internacional y garantiza un seguimiento cercano, por la comunidad universitaria y sus órganos colegiados, de la aplicación y administración eficiente del patrimonio y de los recursos económicos públicos, que recibe para el desarrollo de sus funciones con los fines encomendados.

PRINCIPIOS ORIENTADORES DEL PDU

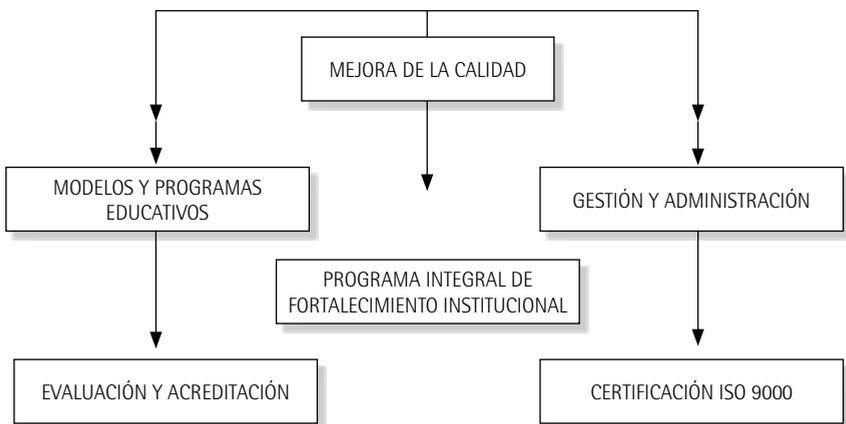
Los planteamientos para el fortalecimiento y el desarrollo institucional, contenidos en esta propuesta de Plan de Desarrollo Universitario, se sustentan en los 12 postulados que se exponen a continuación.

Calidad. Las políticas que orientan el desarrollo reciente de la educación superior en México tienen como propósito central el mejoramiento de la calidad de los procesos y productos de las funciones sustantivas de las IES.

En los programas que se impulsan en el ámbito institucional, estatal y nacional se despliegan acciones de fortalecimiento de la vida académica y de sus actores: los profesores, los investigadores, los estudiantes, los trabajadores y directivos, que incluyen mecanismos para evaluar la calidad integral de los insumos, procesos y productos.

La calidad como un proceso continuo de mejoramiento requiere la integración del conocimiento, los procesos de autoevaluación, evaluación diagnóstica y la acreditación de carreras, así como la certificación de profesores, egresados y directivos.

Las premisas para elevar la calidad y lograr niveles de excelencia son: el reconocimiento de las necesidades de la sociedad en general y la valoración de que la educación que imparte la UACH es una inversión que el país realiza para alcanzar mayor eficiencia en la administración de los recursos humanos y financieros; además de lograr eficacia en el cumplimiento de los objetivos y metas institucionales.



Cobertura de la matrícula. En el nivel nacional, la cobertura de la educación superior es insuficiente, frente a la demanda que representa la población de jóvenes. Es necesario atender las necesidades del país en materia de formación de técnicos, profesionales y científicos. Actualmente, en nuestro país, de cada 100 aspirantes a las universidades sólo ingresan 14, mientras que en países como Brasil o Argentina ingresan 25. La cobertura relativa actual es insuficiente para lograr la equidad social, homogeneizar la atención en el nivel regional y competir en el plano internacional (Victorino y Huftman, 2001).

En el caso particular de la UACH, el modelo educativo actual está diseñado para la atención prioritaria de estudiantes de escasos recursos económicos, conforme al mandato de la ley que la crea. Su modelo es presencial; incluye el nivel medio superior como parte integral de las carreras y otorga apoyos asistenciales y educativos especiales como becas, alimentación, internado, viajes de estudio y prácticas de campo, situación que tradicionalmente ha limitado la magnitud del ingreso. Sin embargo, en la actualidad es posible ampliar la cobertura de la matrícula institucional, mediante el impulso de modalidades educativas apoyadas en las nuevas tecnologías, especialmente la educación abierta y a distancia, dirigidas a zonas rurales, marginadas e indígenas, sin detrimento de la calidad de la educación (UACH, 2001).

Pertinencia. Una formación con pertinencia social debe reconocer y procurar la calidad y una constante adecuación de la formación profesional a las necesidades de la sociedad planteadas en torno a los grandes problemas nacionales, en particular los del medio rural. La constante transformación exige, del nuevo profesional, una amplia formación técnica, científica, humanista y ecológica que contribuya a la solución de los problemas.

En el ámbito de los planes y programas de estudio, la pertinencia social se evidencia a través de la coherencia que existe entre los objetivos y los perfiles terminales establecidos con las necesidades prevalecientes en el campo de influencia de la institución educativa, con el mercado de trabajo o con proyectos de desarrollo rural regional, nacional e internacional.

El criterio de pertinencia social debe estar presente en los procesos de actualización de planes y programas de estudio, y en la nueva oferta educativa de las IES para responder a las necesidades del desarrollo nacional.

En el terreno de la investigación es necesaria la existencia de programas y proyectos que asuman como objeto de estudio los problemas de la realidad nacional, comprometiéndose en la búsqueda de las soluciones y en la generación de alternativas para el desarrollo rural, social y productivo.

La matrícula de ciencias agrícolas continúa disminuyendo en términos absolutos y relativos. Actualmente, representa apenas 2% de la matrícula total nacional. Sin embargo, en el caso de la UACH ésta se mantiene, lo cual permite una

continuidad a sus programas educativos al actualizarlos regularmente. Por otro lado, de acuerdo con la pertinencia social, el nuevo profesional de la agronomía ha expandido su objeto de estudio, al dar apertura a nuevas carreras, ya sea con una mayor especialización o con un carácter general y orientación específica.

Relevancia Profesional. Uno de los ejes del desarrollo universitario tiene que ser implementar nuevas profesiones que correspondan a las principales necesidades de la sociedad, en el caso de la UACH, a las del sector agropecuario, forestal y agroindustrial. Esto supone que la Universidad debe profundizar en lo que son las profesiones como estructuras sociales. Una profesión es un conjunto de relaciones estables entre hombres y mujeres, unos con necesidades y otros con capacidad para satisfacerlas. Así, las profesiones adquieren modos de funcionamiento acordes con el tipo de sociedad en la que se insertan.

Al planear las carreras, en las cuales subyace el perfil del egresado, se requiere que las IEAS respondan a la sociedad con base en una reflexión crítica del contexto social y del sentido del servicio de las estructuras profesionales, a las que se enfrentarán los egresados.

Vinculación. La vinculación de las instituciones de educación superior con los sectores social y productivo tiene como propósito orientar, retroalimentar y enriquecer las funciones sustantivas, ofreciendo soluciones a problemas específicos, para contribuir al desarrollo económico y social.

Entre los beneficios que generan las actividades de vinculación para las IEAS destacan la actualización de los planes de estudio; la innovación en métodos de enseñanza-aprendizaje; las estancias de alumnos en empresas, organizaciones de productores y el sector público; la creación de fuentes alternas de financiamiento; inserción de sus egresados al campo laboral; la creación de nuevas carreras y posgrados; el desarrollo de investigación; la transferencia de conocimiento y tecnologías; la promoción, capacitación y actualización de su personal; las innovaciones en procesos y productos; la reducción de costos; la consolidación y conocimiento de mercados; venta de servicios tecnológicos entre otros.

Por lo tanto, en la UACH, la vinculación que se da a través de las actividades de investigación, servicio universitario y difusión de la cultura, debe ser considerada en la revisión curricular de los programas académicos y en los procesos académicos que se desarrollan en los tres niveles de estudio: medio superior, licenciatura y posgrado.

La UACH deberá garantizar y fortalecer la coordinación y la vinculación entre los diferentes niveles y programas académicos que imparte, mediante los procesos de flexibilidad curricular, investigación, servicio social y universitario, estancia preprofesional, educación abierta y a distancia, autoevaluación, evaluación diagnóstica, y acreditación de los programas educativos.

Formación integral y de valores. La premisa institucional para la formación de un profesional integral es el balance entre la formación básica, especializada y humanística, y un conjunto de actitudes y valores éticos, morales y ecológicos, suficientes para desempeñarse de manera efectiva en la solución de los problemas del medio rural, y con creatividad para comprender, adaptar y aplicar los conocimientos e innovaciones tecnológicas recientes.

La formación de valores en el estudiante dará como resultado un profesional integral, con compromiso social, identidad personal, nacional y con perfil internacional; y nuevas actitudes como el respeto, tolerancia, responsabilidad, capacidad innovadora y emprendedora, liderazgo, sana convivencia, trabajo en equipo y la elevada autoestima, que son esenciales para su desempeño profesional y proyecto de vida exitoso.

Flexibilidad curricular. En la UACH, se entiende como currículo flexible aquel que, en su organización, considera asignaturas obligatorias, optativas y elegibles, dentro de una estructura identificada en bloques de materias (básicas, específicas, de formación profesional y laboral), reconocidas mediante créditos académicos; esto permite la movilidad de recursos humanos intra e interinstitucional, así como entre niveles educativos, en el nivel nacional e internacional, donde el alumno, asesorado, se responsabiliza parcialmente de su especialización ordenada y gradual, en los últimos dos años de su carrera, y se incorpora a una estancia preprofesional, como un espacio educativo en el cual adquiere una actitud activa y aprende a probar su independencia, a valorar el trabajo profesional y a reconocer su relación con el entorno. De forma complementaria, permite a la institución prepararse para los procesos de autoevaluación, evaluación diagnóstica y acreditación de sus programas educativos.

El proceso permanente de revisión curricular en el cual se incluye la flexibilidad, plantea la necesidad de incorporar a los profesores a un proceso continuo de formación disciplinaria y profesionalización docente para, en forma complementaria, hacer posible el desarrollo de investigación, servicio y vinculación de alta calidad y pertinencia, ligada a la enseñanza, además de adecuar el marco normativo y de administración escolar.

Internacionalización. La necesidad de incorporar estándares internacionales en la academia obedece, esencialmente, al proceso de globalización que en la actualidad vive el mundo en los ámbitos económico, científico, tecnológico, social y del ejercicio profesional, donde las telecomunicaciones y la informática desempeñan una función fundamental.

La internacionalización educativa de la UACH se orientará a la formación de futuros profesionistas con perfil internacional, sin perder su identidad nacional, y a la acreditación y certificación de sus carreras y egresados, para que en el corto plazo puedan acceder sin dificultades a la movilidad del ejercicio profesional, con

otros países. En el mismo esquema se favorecerá la participación del personal académico y los estudiantes, en los programas de intercambio.

Organización y coordinación. La UACH cuenta con suficientes instancias, estructuras, personal y experiencia, para desarrollar con eficiencia todas sus funciones sustantivas. Por lo mismo, se considera que basta mejorar los mecanismos institucionales de coordinación y organización, así como enriquecer la normatividad, que permitan ejecutar los objetivos, políticas, proyectos y acciones que integran el PDU, una vez que sea aprobado por el H. Consejo Universitario.

Desarrollo de la investigación, el servicio y la difusión de la cultura. En una universidad como la UACH, la investigación científica, la innovación, la transferencia de tecnología, la difusión cultural y el servicio universitario son funciones sustantivas indispensables en la formación de profesionales altamente calificados y para contribuir al desarrollo del país, en especial del medio rural en lo agropecuario, forestal y agroindustrial, introduciendo los conocimientos científicos y tecnologías de vanguardia, a los distintos órdenes de la actividad nacional.

Para ello, es necesario la formación y la actualización permanente del personal académico, en el nivel doctorado; la integración de programas, proyectos y líneas de investigación afines; desarrollar y fomentar modelos y programas de desarrollo rural integral; gestionar y asignar recursos económicos, humanos y de infraestructura suficientes, para la ejecución de los proyectos de investigación, servicio y difusión, esto sin limitar la libertad de cátedra e investigación.

Desarrollo rural integral sustentable. Diferentes grados de pobreza afectan a millones de mexicanos, sobre todo a los de las zonas rurales e indígenas. Estos asuntos plantean un gran reto y desafíos para la educación agrícola superior. Su integración al desarrollo nacional requiere fomentar sus habilidades productivas, incorporar los avances tecnológicos y aprovechar racionalmente sus recursos, con el propósito de elevar su nivel y calidad de vida, en todos sus órdenes. Por ello, la UACH contribuye con el desarrollo e impulso de diferentes programas participativos e integrales de organización, capacitación, educación, autogestión, producción, comercialización, alimentación y salud, que sistemáticamente promueven el desarrollo sustentable de las zonas rurales marginadas, preservando sus recursos disponibles.

Misión, visión y objetivos de la UACH. En cuanto a la misión, y desde el entendimiento de ser y saber hacer en cualquier circunstancia, la UACH debe cumplir su compromiso con la sociedad. Así, es una institución mexicana federal de carácter público, que contribuye al desarrollo nacional soberano y sustentable, preferentemente del sector rural a través del aprovechamiento racional, económico y social de los recursos naturales, agropecuarios, fo-

restales y agroindustriales, para lo cual ofrece educación media superior y superior, lo que permite formar profesionales integrales con juicio crítico, democrático y humanístico, así como transferir de manera oportuna las innovaciones científicas y tecnológicas, al sector rural preferentemente, a fin de elevar su calidad de vida.

Por lo que toca a la visión, la UACH es una institución mexicana pública pertinente, con liderazgo y reconocimiento nacional e internacional, por la alta calidad académica en la educación; los servicios y la transferencia de las innovaciones científicas y tecnológicas que realiza; la importancia y magnitud de sus contribuciones en investigación científica y tecnológica; y el rescate y la difusión cultural que desarrolla. Enfatiza la identidad y el desarrollo nacional soberano, sustentable e incluyente, mediante el mejoramiento de las condiciones económicas, sociales, culturales y de calidad de vida de la población rural y marginada. Educa integralmente a sus estudiantes y egresados, con juicio humanista y justo, científico, ecológico, democrático y crítico, con identidad nacional y perfil internacional; con valores que les permiten ser tolerantes, emprendedores, sensibles y capaces de adaptarse a los rápidos cambios que la modernidad exige. Su estructura, organización y programas académicos son flexibles y con una actualización permanente que coadyuva a la educación para la vida. Esto se refleja en la presencia positiva de la institución y el protagonismo de sus egresados en la nación mexicana y en el ámbito mundial.

Respecto a los objetivos, en la Ley que crea la UACH y en su Estatuto están establecidos los siguientes objetivos, los cuales, para los propósitos del PDU, también reflejan plenamente y permiten la proyección de la filosofía institucional: 1) Impartir educación de nivel medio superior y superior (técnico, de licenciatura y de posgrado) para formar personal docente, investigadores y técnicos con juicio crítico, democrático, nacionalista y un elevado espíritu por el trabajo, que los capacite para contribuir a la solución de los problemas del medio rural. También, si la Universidad lo estima conveniente, podrá prestar enseñanza en nivel medio, como de hecho lo hace en el nivel medio superior. 2) Desarrollar la investigación científica, básica y tecnológica ligada a la docencia para obtener el mejor aprovechamiento económico y social de los recursos agropecuarios, forestales y otros recursos naturales del país y encontrar nuevos procedimientos que respondan a las necesidades del desarrollo nacional independiente. 3) Preservar, difundir y acrecentar la cultura y promover la realización del hombre, especialmente en el medio rural para lograr una sociedad más justa y creadora. 4) Propiciar la libre investigación mediante la participación de alumnos y personal académico en un proceso educativo abierto a todas las corrientes del pensamiento. 5) Promover la formación de profesionales de alto nivel conforme a programas académicos y de investigación que colaboren

con el establecimiento de una estrategia viable para combatir el subdesarrollo. 6) Pugnar porque las innovaciones científicas y tecnológicas lleguen oportunamente al sector rural, a fin de promover el cambio social para lograr un mejor nivel económico y cultural de sus miembros. 7) Procurar, en coordinación con otras instituciones de carácter agrícola, una adecuada planificación de la agricultura, especialmente la de temporal, atendiendo a los aspectos ecológicos, de crédito, mecanización agrícola, perfeccionamiento de sus técnicas de producción e industrialización, fertilizantes, sanidad vegetal, seguridad agrícola, comercialización agrícola, formas de organización, servicios de asistencia y otros, a fin de elevar la productividad, ingresos y nivel de vida de los campesinos y otros trabajadores del campo.

Objetivos y alcances del PDU por funciones institucionales. 1) Consolidar la pertinencia y la excelencia académica de la UACH en los distintos niveles, programas y modelos educativos, para mantener vigentes sus servicios a la sociedad. 2) Fortalecer la investigación científica e innovación tecnológica, y apoyar el desarrollo rural sustentable. 3) Impulsar el servicio universitario, social y la asistencia técnica al sector productivo, las comunidades rurales y zonas marginadas, que permitan elevar el nivel de vida. 4) Fortalecer la difusión y preservar la cultura, la ciencia y la tecnología para el beneficio de la sociedad, en los ámbitos institucional, nacional e internacional. 5) Administrar de manera eficiente los recursos y servicios de apoyo al quehacer universitario.

Después de esta propuesta se tiene contemplada toda una serie de políticas que se van trabajando con base en los postulados de este PDU. Sin embargo, por cuestión de espacio en esta publicación, sólo anotamos algunas consideraciones temporales para cerrar el capítulo.

CONCLUSIONES TEMPORALES

La planeación estratégica y prospectiva ha sido poco usual en las universidades públicas. Lo que aquí se ha presentado es, de alguna forma, un modelo de lo que se puede hacer siempre y cuando las autoridades y los principales sectores de la UACH cuenten con la voluntad académica de unir esfuerzos para sentar las bases de un verdadero cambio en favor de la institución y de los sectores más necesitados de México.

Ante una tendencia predominante de privatización indirecta de las universidades bajo un solo paradigma, o mejor dicho en función de un solo futuro ligado al fortalecimiento de un Estado de rasgos neoliberales y de sometimiento a políticas internacionales de rentabilidad de la educación a toda costa, es necesario levantar la voz de los intelectuales universitarios y decirles, desde estas reflexiones, que está en juego el proyecto nacional de educación pública

de calidad. Mientras existan posibilidades de libertad de cátedra, de investigación y obviamente de autonomía universitaria, así como grupos de universitarios vinculados con los sectores productivos de distinta índole, pero sobre todo con los grupos mayoritarios más necesitados del país, la reforma universitaria seguirá en debate, por lo que su futuro deseable y posible dependerá, en parte, de la burocracia política que gobierne este país durante la transición del 2006 y los próximos 25 años. También es muy importante destacar que una propuesta como la aquí planteada depende más del consenso de los universitarios y las organizaciones de la sociedad civil que actúa en los distintos proyectos de cambio en la UACH.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES. *Estrategias de evaluación para la educación superior*, México, ANUIES, 1990.
- _____. *Manual de planeación de la educación superior*, México, Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior/ ANUIES, vol. 1, 1998.
- _____. “Documentos sobre Planeación Estratégica”, *Curso-Taller*, 1999. México, UACH.
- _____. “Documentos Gestión Institucional”, *Curso-Taller*, 2000, México, UACH.
- _____. *Programa Estratégico de Desarrollo de la Educación Superior 2000-2020*, México, ANUIES, 2000.
- CEPAL-UNESCO. *El conocimiento como eje de transformación en la Educación Superior*, Santiago de Chile, CEPAL-UNESCO, 1989.
- COMITÉ INTERINSTITUCIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CIEES). “Evaluación de la Función Administrativa de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH)”, México, CIEES, 1996.
- CONACYT. *Programa Especial de Ciencia y Tecnología del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, México, CONACYT, 2001.
- _____. “Evaluación al Posgrado Mexicano”, en *Revista Ciencia y Desarrollo*, núm. 19, México, CONACYT, 1991.
- CONAEVA-ANUIES. “Propuesta de Lineamientos para la Evaluación de la Educación Superior”, en *Reunión de Rectores*, Tampico, julio de 1990.
- FUNDACIÓN JAVIER BARROS SIERRA A. C. “Planeación Interactiva”, en Tomás Miklos y Ma. Elena Tello. *Planeación Prospectiva*, México, España, Venezuela y Colombia, Noriega Editores/Ed. Limusa, 1996.
- ICED. “A strategy to improve the quality of mexican education”, Informe, México, 1991.
- IICA. *Planeación Estratégica*, Costa Rica, IICA, 1997.
- OCDE. *Examen de las Políticas Educativas*, París, OCDE, 1995.

- PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, México, 2001.
- _____. *Proyecto de Presupuestación Estratégica 2002*, México, 2001.
- _____. *Programa Nacional de Población 2001-2006 del CONAPO*, México, 2001.
- _____. *Plan Integral de la Región Centro*, México, 2001.
- _____. *Plan Integral de la Comisión Intersecretarial de la Comisión de la Frontera Norte*, México, 2001.
- _____. *Estructuras de Planeación, Presupuestación y Hacienda*, México, Oficina de Planeación Estratégica y Desarrollo Regional de la Presidencia de la República Mexicana, 2001.
- _____. *Visión México 2025 de Crecimiento con Calidad*, México, Comisión de Crecimiento con Calidad, México, 2001.
- _____. *Sistema Nacional de Planeación*, México, Oficina de Planeación Estratégica y Desarrollo Regional de la Presidencia de la República Mexicana, 2001.
- _____. *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006*, México, 2001.
- _____. *Clasificación de CONACYT para evaluar la actividad científica y tecnológica del país*, México, 2001.
- _____. *Hacia una Nueva Política Social*, México, 2001.
- _____. *Manual para la elaboración del Reporte Integral*, México, Oficina de Planeación Estratégica y Desarrollo Regional de la Presidencia de la República Mexicana, 2001.
- _____. *Manual del Equipo de Facilitación para las Consultas del Plan Nacional de Desarrollo*, México, Oficina de Planeación Estratégica y Desarrollo Regional de la Presidencia de la República Mexicana, 2001.
- _____. *Guía para la Negociación de Metas y Compensación por Resultados*, México, 2001.
- _____. *Manual de Normas Presupuestarias para la Administración Pública Federal*, México, 2001.
- _____. *Reuniones de Validación, Sesiones de Planeación y Foros de Consulta*, Documentos de trabajo, México, Oficina de Planeación Estratégica y Desarrollo Regional de la Presidencia de la República Mexicana, 2001.
- SAGARPA. *Lineamientos para la Concertación de Estructuras Programáticas 2002*, México, Oficina para la Eficiencia Administrativa y Rendición de Cuentas, 2001.
- _____. *Propuesta de Desarrollo Rural y Agroalimentario 2001-2006*, México, 2000.
- SAGARPA-HACIENDA-PRESIDENCIA. *Reporte Integral de Planeación: Objetivos, Estrategias y Proyectos*, México, 2001.

- SECODAM. *Guía Técnica para la Evaluación de Avances y Resultados*, México, SECODAM, 1998.
- SEP. *Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional*, Dr. Julio Rubio Oca, Subsecretario de Educación e Investigación Científica de la SEP, XVIII Reunión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines, Universidad de Quintana Roo, 2001.
- _____. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP, 2001.
- UCh. *Estatuto Universitario de la Universidad Autónoma Chapingo*, Chapingo, México, 1976.
- _____. *Ley que crea la Universidad Autónoma Chapingo*. Chapingo, México, Escuela Nacional de Agricultura, 1977.
- _____. *Plan de Desarrollo Institucional 1995-2000*, México, 1995.
- _____. Visión y Misión de la UCh. Sindicato de Trabajadores Académicos de la UCh. Citado en: *Revista de la Educación Superior*, núm. 107, julio-septiembre de 1998, México, ANUIES, 1997.
- _____. “Currícula y Programas de Trabajo de los Candidatos a la Recría 1998-2002”, Periódico *Tzapinco* (octubre), Chapingo, México, 1998.
- _____. “Programa de trabajo para la UCh 1998-2002”, avalado por el HCU en enero de 1999.
- _____. *Proyectos para el Fortalecimiento Académico. Subdirección de Planes y Programas de Estudio*, Dirección General Académica, 2000.
- _____. *Acciones Prioritarias para el Fortalecimiento de la Universidad Autónoma Chapingo (Documento inicial)*, Dr. José Reyes Sánchez, Rector de la UCh, 2000.
- _____. *Contrato Colectivo de Trabajo de la UACH-STUACH 1998-1999*, Chapingo, México, 2001.
- _____. *Distribución Presupuestal*. HCU, Chapingo, México, 1998-2001.
- _____. *Contrato Colectivo de Trabajadores Académicos de la UCh*. STAUACH, Chapingo, México, 2001.
- _____. *Fichas de Información Básica de Proyectos*, México, PND-FIBPRO, 2001.
- _____. *Manual General de Organización de la UCh*, México, UPOM, 2001.
- _____. “Minuta de la Sesión Extraordinaria del 15 al 19 de diciembre del 2001”, Acapulco, México, Comisión Académica del H. Consejo Universitario de la UCh, 2001.
- _____. *Propuestas de Políticas y Estrategias para el Desarrollo Rural y Agroindustrial*, Chapingo, México, 2001.
- _____. *México Rural: Políticas para su Reconstrucción*, Chapingo, México, 2001.

- _____. *Legislación Académica Universitaria*, Dirección General Académica, Chapingo, México, 2001.
- _____. “1°, 2° y 3° Informe de Labores de la UACH”, Dr. José Reyes Sánchez, Rector de la UACH, 1999-2001.
- UACH-SAGARPA. “Reporte Integral de Planeación de la UACH, para conformar el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006”, inédito, México, 2001.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO. *Programa Institucional de Tutorías*, Pachuca, UAEH, 1998.
- UNIVERSIDAD DE COLIMA. *Políticas de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*, Colima, Universidad de Colima, 1998.
- VICTORINO Ramírez, L. *Determinaciones en el proceso de reforma de la UACH*, México, UACH, 1996.
- _____. *Los investigadores sociales ante el cambio*, México, UACH, 1998.
- _____. “Prospectiva Universitaria ante la globalización. Diez estrategias de desarrollo para la educación superior”, en E. González Ruiz y Rafael Monroy (coords.). *La universidad en el contexto de la globalización*, Morelos, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 1998.
- VICTORINO Ramírez, L. y D. Oseguera Parra (coords.). *Consolidación de programas y creación de centros*, México, UACH, 1999.
- VICTORINO Ramírez, L. y Dennis Huffman. “La educación agrícola superior. Nuevos Futuros”, en Bernardino Mata (coord.). *Políticas para la reconstrucción del medio rural*, México, Centro Estratégico Nacional/UACH, 2001.

Relaciones entre escuela y sociedad en el ámbito rural: las comunidades escolares de Pajapan (Veracruz)

*Mauricio Sánchez Álvarez**

INTRODUCCIÓN

En este texto abordo las relaciones entre escuela y comunidad en la sociedad rural mexicana, teniendo como referente etnográfico las instituciones escolares de Pajapan, una pequeña cabecera municipal del sur de Veracruz, cuya población (estimada en menos de 7 000 habitantes) es predominantemente nahua y rural. Mi interés central es el funcionamiento de las comunidades escolares, aquellas agrupaciones integradas por los alumnos, docentes y padres de familia de un plantel, cuyas interacciones constituyen una parte esencial de la cultura escolar. En particular, discuto cómo dicho funcionamiento es influido por el siguiente conjunto de factores: 1) ciertas características de la población que conforma la comunidad, como el acceso a la educación por parte de los alumnos, el estatuto administrativo de los profesores y las actitudes de los padres de familia ante la educación; 2) el mantenimiento y la gestión del espacio escolar, esto es, el estado de las instalaciones y la realización de actividades económicas (obras de infraestructura y proyectos productivos), y 3) los rituales y ceremonias escolares, en especial los actos de clausura y la celebración de ciertas fiestas cívicas. Según el caso, cada uno de estos factores puede incidir en ciertos patrones de conducta, como el cumplimiento o incumplimiento de derechos y obligaciones por parte de los distintos actores; revelar aspectos de dichos patrones; o propiciar situaciones de encuentro (en las que los actores concuerdan e incluso actúan como un todo) o de desencuentro (en las cuales los actores se diferencian o discrepan y pueden llegar a enfrentarse). En esta discusión conviene, además, tomar en cuenta aspectos tanto endógenos (o propios) de la cultura escolar como exógenos a ésta (las relaciones entre la escuela

* Antropólogo, profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

y la sociedad local circundante, incluyendo las relaciones que ésta establece con sus entornos regional, nacional e incluso mundial). Un acercamiento de este tipo permite ver la escuela como un sistema sociocultural complejo y contradictorio, cuyos alumnos, docentes y padres de familia actúan de distintas maneras; a veces teniendo en cuenta aquello que los hace ser efectivamente una comunidad, pero a veces no, como muchas otras colectividades humanas.

EL CONCEPTO DE COMUNIDAD ESCOLAR

En 1992, el gobierno mexicano dio a conocer el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (SEP, 1992), que sentaba las bases de la reforma al sistema de educación básica en el país.¹ De allí emanarían sendos cambios en el currículo (cuya orientación pasaría a ser más pragmática), en la administración laboral (donde se descentralizaría la organización y la actualización del magisterio) y también se oficializaría la corresponsabilidad entre alumnos, docentes y padres de familia respecto a la marcha administrativa y académica de los planteles. Aunque esto último no constituye, en verdad, un rasgo novedoso en la educación contemporánea (todos los que somos o hemos sido alumnos o padres estamos familiarizados con esta idea de corresponsabilidad institucional), como experiencia sociocultural puede serlo en sociedades rurales como Pajapan, una pequeña cabecera municipal en el sur de Veracruz, cuya población es predominantemente nahua, y donde la escolarización masiva (como mostraré más adelante) comenzó hace sólo unas tres décadas.

Mi interrogante analítica respecto a la corresponsabilidad institucional en las escuelas rurales es: ¿cómo entender su funcionamiento en tanto sistemas socioculturales reconociendo, primero, que la corresponsabilidad implica asumir determinados roles (los de alumno, docente y padre de familia) y, segundo, que la escuela también se desenvuelve dentro de un contexto más amplio, la sociedad local, que influye en ella de diversas maneras?

Al respecto propongo caracterizar a la agrupación integrada por alumnos, docentes y familiares como una comunidad (porque comparten recursos, acciones y objetivos en común), a la cual llamaré comunidad escolar. A fin de discutir su funcionamiento, me fijaré especialmente en tres tipos de factores que son constitutivos de una comunidad escolar. Primero, discutiré ciertas características poblacionales, tales como la distribución demográfica de los alumnos (por niveles y sexos), el régimen administrativo que rige la carrera magisterial y las actitudes de los padres de familia hacia la educación. En segundo lugar, veré

¹ Precisamente en virtud de este acuerdo se modificó la noción de educación básica, que quedó integrada por tres niveles formativos progresivos: preescolar (dos grados), primaria (seis grados) y secundaria (tres grados).

la gestión del espacio escolar (en la que intervienen, en mayor o menor medida, alumnos, docentes y padres), fijándome en el estado de las instalaciones y la organización administrativa de determinados proyectos (de construcción de instalaciones o de actividades productivas) para los cuales reciben fondos las escuelas. Por último, abordaré ciertas actividades rituales, como los actos de clausura y la celebración de fiestas nacionales los que, además de contar con la participación de los actores de la comunidad escolar (a menudo en forma diferencial), expresan las relaciones que la escuela entabla con la sociedad local (por intermedio de ésta) con la sociedad nacional.

Aunque la selección de los factores es un tanto arbitraria, permite ver la vida escolar como un sistema integrado por diferentes ámbitos y actividades, en las que alumnos, docentes y padres de familia cumplen o incumplen con sus derechos y obligaciones institucionales, queriéndolo o no, y también generan situaciones de encuentro (momentos de afirmación colectiva) o de desencuentro (diferencias, discrepancias o conflictos). Asimismo, en los cursos que toman las conductas de dichos actores inciden, significativamente, factores contextuales tales como diferencias en el nivel de vida, instituciones locales como los partidos políticos y las autoridades municipales, los modos en que la sociedad pajapeña se ha insertado en las sociedades regional y nacional, incluyendo las colectividades imaginarias (regionales, nacionales e internacionales) a las que se dirigen de manera simbólica en sus ritos y ceremonias. Todo esto configura un panorama diverso, complejo y contradictorio de una comunidad que, por momentos, actúa como una sola y por momentos se segmenta en grupos encontrados o situaciones diferenciales. Se trata de un contrapunto de altos y bajos, en que se mezclan la convivencia necesaria de confianzas limitadas junto con alianzas más o menos estables y alegrías reparadoras; un clima que puede explicarse por el acceso diferencial a recursos y oportunidades o por el ejercicio particular de habilidades personales y grupales. Un clima social no muy diferente, por cierto, al que impera en otras instituciones educativas e intelectuales del país.

Mi acercamiento y construcción del argumento es todavía provisional. No todas las piezas del rompecabezas encajan debidamente, de tal modo que la evidencia empírica es más indicativa que exhaustiva. No obstante, este trabajo puede contribuir a ver la escuela como un sistema sociocultural determinado, en cuyo funcionamiento dispar influyen pautas internas y externas, asuntos a los que es preciso acercarse si es que queremos comprender la complejidad de dicha temática.

NUEVAS INSTITUCIONES Y NUEVOS ROLES

Pajapan es el municipio veracruzano que está inmediatamente al norte de Coatzacoalcos, el gran puerto petrolero sobre el Golfo de México. Sin embargo, hay

diferencias siderales de todo tipo (económicas, demográficas, sociales culturales) entre las dos entidades, apenas separadas por un cuerpo de agua: la Laguna del Ostión. El considerable auge urbano industrial y comercial que se ha extendido por el corredor formado por ciudades del istmo veracruzano (Coatzacoalcos, Minatitlán, Cosoleacaque, Jáltipan y Acayucan) ha llegado hace poco y a cuentagotas a las entidades rurales vecinas. Pajapan, junto con otros tres municipios también de población mayoritariamente indígena, Mecayapan, Soteapan y Tatahuicapan, forma parte de la Sierra de Santa Marta, región muy pobre, que hacia el sur mira a las tierras bajas del istmo y sus urbes. Desde éstas se ha ido propagando, gradualmente, hacia la Sierra un proceso de urbanización cultural, evidente en la construcción de carreteras de asfalto y nuevas casas de cemento, la proliferación de radios y televisores y, lo que es más significativo para este trabajo, la introducción de nuevas instituciones y formas de organización social que, en definitiva, han transformado los modos de vida locales. Ello se puede ver en la emergencia de nuevos gremios (de productores, comerciantes y transportistas), de partidos políticos distintos del anteriormente omnímodo Partido Revolucionario Institucional (PRI), de agrupaciones religiosas neocristianas de los tintes más diversos, y la introducción de servicios estatales asistenciales en materia de salud y educación. Aunque las poblaciones locales siguen siendo predominantemente rurales, en el sentido de que siguen dependiendo, directa o indirectamente, del trabajo de la tierra, la implantación de nuevas instituciones (que es una forma de integración pero en términos subordinados) ha traído consigo la necesidad de conformar nuevas y distintas agrupaciones, de asumir nuevos roles, muchos de los cuales son muy semejantes a los que ya se han adoptado (o se están adoptando) en el resto del país e, incluso, en el resto del mundo.

El alumnado

La escolarización masiva es, entonces, un proceso relativamente reciente en Pajapan. Si bien ya funcionaba allí una escuela a fines del siglo XIX, y la primaria Cándido Donato Padua, el plantel con más alumnos y docentes en el municipio, se fundó en 1964, la gran mayoría de las diez escuelas que se encontraban en la cabecera entre 1998 y 2000 (periodo al cual corresponde la información de campo),² se crearon en la década de los ochenta, o sea, hace poco menos de 30 años, aproximadamente el lapso de una generación. Los datos estadísticos muestran que así como el proceso de escolarización fue acelerado, también tuvo resultados mixtos en cuanto a cobertura, permanencia e incluso acceso según el

² En 2002 empezó a funcionar en Pajapan un bachillerato, que era un antiguo y muy sentido proyecto local. Evidentemente, dicho plantel no se discute en el presente trabajo.

sexo (INEGI, 1990, 2000). Así, entre 1990 y 2000, la población alfabeta aumentó de 2 078 a 3 428 personas y la población escolarizada pajapeña prácticamente se duplicó, de 738 a 1 465 alumnos. No obstante, en el año 2000, 43.3% de la población pajapeña seguía siendo analfabeta y 31.6% de las personas en edad escolar (calculada entre cuatro y 14 años) no asistía a la escuela (*idem*). El cuadro 1 presenta la información relativa a la población escolar y magisterial en los ciclos escolares 1998-1999 y 1999-2000, por niveles (preescolar, primaria y secundaria). El cuadro 2 se refiere a estos mismos ciclos y niveles, pero distribuye la población de alumnos y maestros por sexo. Por último, el cuadro 3 contiene la información acerca de la edad promedio de los alumnos por grado (al momento de inscribirse) para los mismos niveles y ciclos.

Nivel	Ciclo 1998-99					Ciclo 1999-2000				
	Escuelas		Alumnos		Docentes	Escuelas		Alumnos		Docentes
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	Núm.	%	Núm.	%	
Preescolar	5	303	17.5	15	21.1	6	310	16.1	18	24.0
Primaria	3	1 172	67.6	40	56.4	3	1 278	66.6	41	54.7
Secundaria	1	259	14.9	16	22.5	1	332	17.3	16	21.3
Total	9	1 734	100.0	71	100.0	10	1 920	100.0	75	100.0

CUADRO 1 Escuelas de Pajapan, ciclos escolares 1998-99 y 1999-2000, escuelas, alumnos y docentes, distribución por niveles
Fuente: Archivos de escuelas de Pajapan.

Nivel	Ciclo 1998-99						Ciclo 1999-2000					
	Total		H		M		Total		H		M	
	Núm.	%1	Núm.	%1	Núm.	%1	Núm.	%1	Núm.	%1	Núm.	%*
Preescolar	303	100.0	157	51.8	146	48.2	310	100.0	166	53.5	144	46.5
Primaria	1 172	100.0	688	58.7	484	41.3	1 278	100.0	713	55.7	565	44.3
Secundaria	259	100.0	174	67.2	85	32.8	332	100.0	217	65.4	115	34.6
Total	1 734	100.0	1 019	58.8	715	41.2	1 920	100.0	1 096	57.1	824	42.9

CUADRO 2 Escuelas de Pajapan, ciclos escolares 1998-99 y 1999-2000, distribución de alumnos por nivel y sexo
Fuente: Archivos de escuelas de Pajapan.

* Los porcentajes se leen horizontalmente. H: hombres; M: mujeres.

Nivel y grado	1998-99				1999-2000			
	Edad Prom.*	Núm.	%	% a**	Edad Prom.*	Núm.	%	% a**
<i>Preescolar</i>								
1	4.2	137	7.9	7.9	4.0	117	6.1	6.1
2	4.9	166	9.4	17.3	5.0	193	10.1	16.2
<i>Primaria</i>								
1	6.4	261	15.1	32.4	6.5	251	13.1	29.3
2	8.1	277	16.0	48.4	7.9	291	15.2	44.5
3	9.2	203	11.7	60.1	9.2	242	12.6	57.1
4	10.8	182	10.5	70.6	10.5	208	10.8	67.9
5	11.8	125	7.2	77.8	12.0	168	8.7	76.6
6	13.0	124	7.2	85.0	12.7	124	6.1	82.7
<i>Secundaria</i>								
1	13.6	123	7.1	92.1	13.6	155	8.1	90.8
2	14.3	71	4.1	96.2	14.7	117	6.1	96.9
3	15.5	65	3.8	100.0	15.1	60	3.1	100.0
Total	—	1 734	100.0	—	—	1 920	100.0	—

CUADRO 3 Escuelas de Pajapan, ciclos escolares 1998-99 y 1999-2000, Alumnos: edad promedio, distribución por nivel y grado
Fuente: Archivos de las escuelas de Pajapan.

* Edad promedio de los alumnos al momento de inscribirse.

** Porcentaje acumulado.

Las estadísticas educativas de estos dos ciclos permiten ver, entre otras cosas, que: *a*) el grueso del esfuerzo escolar en Pajapan está concentrado en la primaria, que contiene más de las dos terceras partes del alumnado y más de la mitad de los docentes (cuadros 1 y 2); pero además, los primeros dos grados de primaria cuentan con prácticamente la tercera parte del alumnado (cuadro 3); *b*) la diferencia de edad entre primero y segundo grados de primaria es de 1.6 años (la mayor dentro del sistema local) y el segundo de primaria es el grado con la mayor proporción de alumnos en las escuelas (15.5%) (cuadro 3); *c*) la inscripción desciende a partir del tercero de primaria y menos de 4% del alumnado pajapeño llega a tercero de secundaria (o sea, a completar el ciclo de educación básica), lo cual indica una fuerte y preocupante deserción; *d*) hay proporciones semejantes de hombres y de mujeres en preescolar, pero en primaria y, sobre todo, secundaria hay más hombres (cuadro 2), lo cual da a entender que las mujeres tienen relativamente menos acceso a la educación y que también desertan más; *e*) la edad promedio en sexto de primaria es 12.8 años (cuadro 3), que corresponde prácticamente a la de un adolescente.

El panorama que dibujan estos datos del esfuerzo educativo en Pajapan es, desde el punto de vista institucional, preocupante. La cobertura es insuficiente y

se agrava si agregamos a aquellos jóvenes, mencionados anteriormente, que no van a la escuela. Parece que hay un cuello de botella en los primeros tres años de primaria, quizá relacionado con el hecho de que, contrariando la normatividad establecida, las escuelas primarias aceptan en primer grado a niños que no han cursado el nivel de preescolar. Este cuello de botella (proceso análogo al que las instituciones de educación superior suelen denominar “filtro”) también puede estar relacionado con la baja escolaridad promedio de la población pajapeña, dato que reveló un estudio socioeconómico realizado por el centro de salud local (Luna Vargas, 1995: 15). Luego sigue la alta deserción de alumnos, bastante más aguda en las mujeres que en los hombres, a la cual me referiré enseguida. ¿Será que este panorama revela un choque de ritmos, prioridades y valores entre una institucionalización novel y patrones socioculturales locales? Los datos etnográficos acerca de la organización social en Pajapan indican que los niños de ambos sexos se incorporan pronto, si es que no inmediatamente, a las tareas laborales, domésticas y agropecuarias; que en más de un sentido un adolescente es casi un adulto, sobre todo las niñas, y que éstas son presionadas para formar pareja, procrear relativamente temprano y dejar de estudiar (a través de un esquema jerárquico en que deciden los hombres) (Chevalier y Buckles, 1995: 263). Se puede argumentar que estos dos factores no necesariamente están interrelacionados; pero si lo que confiere prestigio y reconocimiento social a una joven es el matrimonio y la procreación, entonces le puede resultar más difícil ser estudiante. Otro factor relacionado con estas dificultades es el tipo de expectativas que tienen las familias, en particular los padres respecto a la educación. Si, como me explicaba Camila, una alumna de quinto grado de primaria, lo que se espera es que se sepa hacer cuentas y llevar recados, entonces el horizonte escolar a alcanzar será prácticamente el de primaria.

Cabe mencionar también otro factor estructural del sistema escolar en Pajapan: la presencia de escuelas bilingües, mejor definidas como adscritas al sistema de enseñanza bilingüe de la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Cinco de los seis planteles de preescolares y dos de las tres escuelas primarias pertenecen a dicho sistema que, en materia de alumnos, atiende a 88% en preescolar y a 58% en primaria.³ No obstante la presencia significativa del sistema bilingüe en Pajapan, las escuelas respectivas carecen de una pedagogía adecuada a la variante de náhuatl que se habla en la zona; en la práctica son, como el resto de los planteles, monolingües. Así, el mismo sistema escolar no consigue propiciar el tránsito entre un código cultural étnico (local) y el código cultural dominante (nacional).

³ La escuela secundaria es monolingüe (por así llamarla) y está adscrita a la Dirección General de Educación Secundaria Técnica de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz.

No deseo convertirme en juez de una situación muy compleja, sino sólo indicar que hay suficiente evidencia para pensar que el proceso de institucionalización de la escuela en un lugar como Pajapan no sólo es novel, sino que también propicia, estructuralmente (en razón de su configuración), lo que me permito denominar situaciones de incumplimiento (en este caso, de los alumnos). Espero, además, que futuras investigaciones, más afincadas en la imbricación entre organización social local (en cuanto al sistema de socialización) y escuela contribuya a develar las diversas interrogantes que esta problemática suscita. Finalmente, ello no implica que la escolarización en Pajapan sólo sea, en términos institucionales, un mundo de dificultades para los alumnos ni, mucho menos, un fracaso. Ser estudiante es para muchos niños motivo de compromiso sincero y también de distinción. Según pude ver también hay interés por cumplir con el trabajo, por indagar, así como por disfrutar actividades de la vida escolar, como los desfiles, el deporte y los despliegues artísticos en las ceremonias. Con un sentido claro de orgullo, recuerdo cómo un director señalaba que dos alumnos de escuelas primarias pajapeñas habían tenido un excelente desempeño en concursos escolares. Un chico había llegado a la fase final de la Olimpiada del Conocimiento y otro había ganado en un certamen de literatura.

Los maestros

Ahora bien, el rol y la identidad de ser maestro (al menos como estrato y sector social definido) son un tanto nuevos, y también presentan, por razones estructurales, dificultades y situaciones de incumplimiento institucional. Aquí deseo referirme específicamente a cómo el régimen de asignación de plazas de los maestros y los ritmos laborales cotidianos de éstos inciden en el modo en que cumplen con sus tareas.

Aunque nuestra sociedad presupone que uno de los objetivos primordiales de la educación es promover la movilidad social, poco se discute acerca de cómo el magisterio, en cuanto profesión especializada, representa en las sociedades rurales un nuevo sector laboral, producto de un proceso movilizador. No sobra agregar que en una sociedad rural actual como Pajapan escasean los profesionales (acaso se puede encontrar un médico o un veterinario), de modo que la identidad del docente como profesional suele también estar teñida de cierto prestigio y poder. No es fortuito que más de un dirigente político o una autoridad municipal en Pajapan sea maestro de origen.

Esta figuración encumbrada, sin embargo, sólo es una cara de la moneda, aquella en que el maestro en cuestión es un hijo pródigo local, bien conectado con las redes que entretejen y ejercen poder dentro del pueblo y la región. La otra

cara está formada por aquellos docentes que ven en su plaza un escalón intermedio dentro de un proceso de ascenso más largo, que debe culminar —ojalá más pronto que tarde— en alguna ciudad grande (donde las condiciones laborales son mejores) o en una localidad lo más cercana posible a su lugar de residencia (donde viven sus padres o su esposa/o). Desde el punto de vista de la residencia hay dos tipos de maestros en Pajapan: los permanentes y los transitorios y me parece que estos últimos son más numerosos que los primeros. Estimo que alrededor de la mitad (si no más) residía fuera del pueblo, en localidades que podían encontrarse entre 15 minutos y una hora de Pajapan por carretera, y en los tres años que realicé trabajo de campo vi el traslado de, por lo menos, seis maestros. El problema aquí no es que los docentes permanentes tengan, de por sí, un mayor nivel de compromiso con la educación que los transitorios, sino que los cambios mismos de plaza, sea para ocupar un cargo público (el maestro permanente) o para trasladarse a otro sitio (el maestro transitorio), pueden ocurrir en pleno año escolar e interrumpir temporalmente las actividades de los planteles.

El asunto hacia el cual quiero llamar la atención es el de las interrupciones de actividades en las escuelas pajapeñas debido a ausencias habituales de los maestros; ausencias que, además, están cobijadas y previstas por el régimen legal y administrativo del sistema de educación básica. Además de los cambios por traslados de plaza, estas situaciones incluyen acudir a recibir el cheque quincenal (en algún banco de alguna ciudad), asistir a cursos de actualización (una vez al mes) y participar en reuniones sindicales que implican la suspensión de clases. Al respecto, me comentó con preocupación una vez Margarita, profesora de la escuela primaria Cándido Donato Padua, que no recordaba un viernes en que hubiera tenido que dar clase. Las interrupciones de actividades, entonces, abren otra interrogante: ¿cuánto y cómo afectan la marcha y la calidad de la enseñanza en la escuela rural?

Mientras el asunto se dilucida, vale la pena ponerlo en perspectiva. Las interrupciones de actividades en las escuelas rurales debido a cambios o ausencias de los maestros se originan, al menos parcialmente, en la ubicación secundaria que ellos tienen, como sector laboral, dentro de la administración del sistema educativo. Se les paga menos que a sus contrapartes urbanas y sus plazas son menos apetecidas que las de éstos, por lo cual suelen ser ocupadas por gente joven, recién egresada de la carrera, y que todavía tiene que reunir méritos suficientes para ocupar la plaza de sus deseos. Aparentemente se trata de una situación de incumplimiento estructural propiciada por la organización del sistema. Lo importante, me parece, es que da lugar a otra pregunta: ¿esta situación de incumplimiento una forma de compensar la ubicación secundaria del magisterio rural? La respuesta, que exige revisar el funcionamiento de la administración educativa (tema que no me propongo aquí), queda en el aire.

Resulta, entonces, bastante comprensible que en el plano local las interrupciones de las actividades escolares generen cierta insatisfacción, en particular entre los padres de familia. Preocupados por el rendimiento escolar de sus hijos, los padres atribuyen las dificultades de éstos a la inasistencia de los docentes, a quienes pueden acusar de monetaristas (“sólo están ahí por el sueldo”). De modo que esta situación —legalmente justificada y que, en verdad, es producto de estrategias académicas y administrativas que están más allá del control de docentes y padres—, es una fuente de desconfianza y de eventuales tensiones entre unos y otros. En mi opinión, no es que los docentes en Pajapan no trabajen, sino que en razón de los distintos compromisos que tienen disponen de menos tiempo para hacerlo.

Los padres de familia

Lo anterior pone sobre el escenario al tercer protagonista, los padres de familia, quienes formalmente tienen tres tipos de compromisos con la escuela: apoyar (y en cierto modo supervisar) el desarrollo académico, contribuir al mantenimiento físico y administrativo (realizando faenas de limpieza y aportando cuotas en dinero) y gestionar y supervisar proyectos de construcción de instalaciones, así como realizar proyectos productivos. No son compromisos pequeños, pues en verdad se les está exigiendo que intervengan en aspectos clave de la marcha, académica y administrativa, del plantel.

¿Cómo cumplen estos compromisos? Mi impresión al respecto, tras ver a los padres de familia actuar en diversos ámbitos y situaciones (faenas, asambleas, entrevistas, ceremonias) y luego de entrevistar a varios, es tan ambivalente como las que he presentado de los alumnos y docentes. Ya he hecho notar que los pajapeños tienen en promedio una baja escolaridad, lo cual muy posiblemente dificulta que los padres puedan apoyar o incluso seguir de cerca el desarrollo académico de sus hijos.⁴ De hecho, en el curso de una serie de entrevistas con cuatro alumnos de quinto grado de primaria, le pregunté a cada uno acerca de quién les ayudaba con sus tareas escolares y ninguno mencionó a sus padres. Si bien estas respuestas no son de ninguna manera concluyentes, sino apenas indicativas, aunadas a otro indicio —el comentario de Camila (una de las alumnas de quinto entrevistadas) acerca de las bajas expectativas en su familia respecto a la educación— permiten suponer que los padres de familia pajapeños tienen dificultades en seguir el desarrollo académico de sus hijos. En el terreno del mantenimiento físico y económico de la escuela, los padres cumplen más, pero

⁴ Margaret Mead (1971) sostiene que el nivel inicial educativo alcanzado por un padre de familia incide en su capacidad para apoyar el rendimiento escolar de su hijo.

no siempre. Es habitual que varios falten a las faenas (en cuyo caso la escuela los multa), como noté en una en la que participé, o que posterguen el pago de su cuota anual (que entre 1998 y 2000 era de unos \$20.00) hasta el momento en que acuden a recibir la boleta de calificaciones al final del año (la escuela no entrega la boleta si no se ha pagado la cuota). Recuerdo que el director de la escuela secundaria decía, ya pasado el primer cuatrimestre del ciclo 1998-1999, que sólo había recaudado la mitad de las cuotas anuales y que, debido a ello, no se había podido reparar las instalaciones de agua del plantel. No debe extrañar, entonces, que los docentes también sientan cierta desconfianza hacia los padres de familia debido a esta situación.

Por supuesto, también vi la contraparte: padres y madres de familia gratamente sorprendidos con lo que sus hijos aprendían en la escuela; unos muy dispuestos a apoyar de manera voluntaria al plantel en asuntos como la limpieza cotidiana y la logística que requieren las ceremonias de clausura y mostrando mucho orgullo cuando su hijo o hija ocupa el centro de atención en las ceremonias escolares, al desfilar en la escolta o al recibir su certificado de egreso. Situaciones que contrastan, afortunadamente, con la de bajas expectativas familiares ante la educación que ya mencioné.

USO Y GESTIÓN DEL ENTORNO ESCOLAR

Giramos ahora la mirada hacia cómo las comunidades escolares pajapeñas utilizan el entorno que conforma la escuela; esto es, el espacio disponible y las instalaciones físicas, un entorno que suele ser objeto de proyectos concretos, como la construcción de nuevas aulas o la ejecución de actividades productivas. En estas diversas acciones podemos evidenciar que alumnos, docentes y padres de familia (no siempre todos juntos) intervienen en procesos organizados que expresan relaciones ya sea de cooperación o de conflicto, según cómo se desenvuelva el proceso respectivo.

Conviene abordar dos características de las escuelas pajapeñas en cuanto entornos determinados. La primera es que la escuela constituye un espacio social específico y, a la vez, especializado, bastante diferente de la arquitectura local predominante, que consiste en viviendas con paredes de bahareque y techo de paja, no todas con acceso a agua potable ni electricidad. El espacio y las instalaciones escolares suelen contar con un patio, aulas de cemento, agua potable, baños, luz eléctrica y quizás una parcela, pero además pueden ser objeto de demandas colectivas, externas a la comunidad escolar. Por ejemplo, la escuela primaria Cuauhtémoc tiene un patio tapizado de pasto y, según pude ver, algunas tardes un pastor llevaba ahí su rebaño de chivos para que éstos pastaran; y los domingos, me contaba el director de la escuela, los jugadores de futbol,

que disputaban partidos en una cancha vecina, usaban y ensuciaban los baños (que después debían limpiar, como ya veremos, los alumnos). Otro ejemplo es el de la escuela preescolar Sergio Martínez Alemán, que deseaba establecer una huerta, pero la directora decía que no la hacía porque entrarían los cerdos de los vecinos y se comerían las plantas. En otras palabras, la simple existencia física de la escuela puede impactar el espacio físico y social de la sociedad local que la circunda, cuyos miembros (no necesariamente integrantes de la comunidad escolar) pueden darle usos diferentes de los que, de manera habitual, se da al espacio del plantel o (como en el caso de la posible intromisión de los cerdos) representar un uso potencial.

La segunda característica acerca del espacio escolar es la variabilidad y la diferenciación de sus instalaciones, tanto en términos de disponibilidad (por ejemplo, sólo unas cuantas escuelas cuentan con canchas deportivas) como de mantenimiento y de responsabilidad. Se trata casi de un mundo en sí mismo, que va mucho más allá de caer en cuenta de lo obvio: no hay dos escuelas físicamente iguales en Pajapan. Las diferencias físicas entre planteles expresan y están relacionadas con procesos sociales determinados, algunos de concepción y diseño, otros de gestión.

Empiezo por el contraste entre dos escuelas preescolares. La Josefa Ortiz de Domínguez consistía sólo en una construcción de aluminio y piso de tierra (de unos 20 m²), cuya única entrada de luz era su puerta de acceso; mientras que la Rafael Ramírez era toda de cemento, con varias aulas, oficina para la dirección y para la subdirección y un comedor escolar. Es muy posible que la mayor cantidad de recursos espaciales (y económicos) de esta última se haya debido a que su antigua directora ocupaba, por ese entonces, el cargo de tesorera del municipio. Sigo por una similitud entre la escuela primaria Cándido Donato Padua y la escuela secundaria: ambas tenían salones desocupados que se estaban deteriorando. En el caso de la primaria, se debía a que, durante la construcción, los techos no habían quedado bien colados y podían colapsarse. La secundaria, por su parte, se había proyectado en los ochenta, cuando Pemex planeaba invertir en Pajapan y el plantel había sido pensado para recibir a una población estudiantil mucho más numerosa. Sin embargo, los proyectos de inversión no prosperaron y parte del espacio de la secundaria permanecía sin usarse.

Estas diferencias entre instalaciones escolares revelan que incluso en localidades seriamente afectadas por la pobreza pueden existir marcadas distinciones de privilegio o algo no menos preocupante: un mal ejercicio de fondos públicos, ya sea como exceso (las aulas subutilizadas) o como déficit (las aulas deterioradas). Unos párrafos más adelante veremos de cerca que esta última situación podría llegar a ocurrir.

Ahora me referiré a las diferencias entre los planteles pajapeños respecto a quién realiza el mantenimiento y la limpieza de las instalaciones. Algunos, como las primarias Cándido Donato Padua y Xicoténcatl y la secundaria tienen un conserje que se encarga de la limpieza y de la disposición de desechos (tareas en que también pueden colaborar alumnos y profesores). Pero otras escuelas no cuentan con este tipo de personal, como las preescolares Estefanía Castañeda y Sergio Martínez Alemán y la primaria Cuauhtémoc, en cuyo caso el aseo recae ya sea sobre los padres de familia (la Estefanía Castañeda y la Sergio Martínez Alemán) o los alumnos (la Cuauhtémoc). Y si les corresponde limpiar a los chicos, entonces la limpieza se hace durante el horario habitual de clases, restándole tiempo al trabajo escolar.

El asunto es más complejo que quién sí tiene conserje y quién no. También tiene que ver con la responsabilidad ante el cuidado del entorno escolar. Algunas escuelas, particularmente las preescolares y la secundaria, han dispuesto que los desechos se deben echar en botes en dichos planteles, entonces, esa responsabilidad forma parte de los códigos de conducta de la institución (así no se cumplan totalmente). En otros, como las primarias Cándido Donato Padua y Cuauhtémoc, no hay botes y es común ver desechos (papeles, envoltorios de comida) tirados en el patio y en los salones. Así, el panorama en la materia es disparejo y contradictorio. Disparejo porque hay diferencias administrativas en las escuelas (las que tienen y las que no); y contradictorio porque en el nivel del sistema escolar local (esto es, el conjunto de las escuelas) hay posturas encontradas respecto a la responsabilidad ante los desechos.

Pasemos ahora al funcionamiento de la gestión escolar entre padres y docentes. Aunque, en general, prevalece un clima relativamente tranquilo y cordial entre ambos, no está exento de dificultades y a continuación veremos dos ejemplos de ello. Si hago hincapié en las dificultades es porque creo importante tratar de entender los tipos de problemas que enfrenta la cogestión escolar. El primer ejemplo proviene del testimonio de Elena Lazos (Paré y Lazos, 2002: 49-102) acerca del desenvolvimiento de un proyecto productivo de desarrollo sustentable agrosilvopastoril, que se realizó entre 1996 y 1998 en la parcela escolar de la primaria Cándido Donato Padua. Allí, Elena Lazos y un grupo de estudiantes universitarios llevaron a cabo un programa de educación y capacitación ambiental, dirigido tanto a alumnos como a maestros y a padres de familia. Hasta la fecha representa el esfuerzo más importante en su género que se ha hecho en Pajapan. En 1998 cambió la mesa directiva de la sociedad de padres de familia (responsable de la parcela junto con la dirección de la escuela). La nueva directiva tomó ciertas decisiones administrativas sin consultar a los padres de familia ni a los maestros; entre otras, nunca se supo qué ocurrió con ciertos fondos que financiaron el proyecto, ni con una parte de los ingresos

provenientes de una cosecha de maíz (que iban a usarse para pintar la escuela). El malestar y el conflicto abierto que posteriormente surgió entre unos y otros llevó a cancelar el proyecto y con ello se frustró la esperanza de hallar caminos, ambientales y sociales, alternativos. En mi opinión, el espacio productivo y los recursos económicos de esa escuela se volvieron un terreno en disputa. Quizás ello esté relacionado con que cada mesa directiva estuvo encabezada por un dirigente de un partido político distinto (la primera por uno del PRD, la segunda por uno del PRI). Así, el conflicto puede ser fruto de una rivalidad partidista, pero esto habría que precisarlo. En todo caso, no considero casual la presencia de cada uno al frente de la sociedad de padres de familia. Ni me extrañaría que, con dinero y bienes en juego, en una sociedad donde éstos son muy escasos, dichos recursos hubiesen abierto los apetitos de diferentes grupos particulares que representaban distintos intereses: partidos políticos (disputándose el control de la sociedad de padres de familia) y docentes.

El segundo ejemplo relativo a las relaciones entre dirección y sociedad de padres de familia proviene de la construcción de cuatro nuevas aulas (y un patio cívico) en la primaria Cuauhtémoc durante el ciclo escolar 2000-2001. Tuve la suerte de ver la obra en proceso, de asistir a una asamblea de la sociedad de padres de familia en que la mesa directiva informó sobre los trabajos cuando faltaba poco para concluirlos y, más tarde, de platicar con el director de la escuela, Salvador Martínez, sobre el tema. Sólo en el curso de esta última me percaté que él desconfiaba, y mucho, de cómo se había manejado la obra. Alguna vez, me contó, había tenido fricciones con el comité encargado de supervisarla, pues sentía que había irregularidades: se estaban perdiendo materiales y se había quitado antes de tiempo el triplay que sirve para soportar el techo, posiblemente para vender el material. Preocupado, el director intentó pedir cuentas al comité, pero éste le contestó que sólo tenía que responder ante el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB) que financiaba la obra. Martínez entonces dejó de cuestionar abiertamente al comité. Con razón —pienso— dijo ante esa asamblea, donde la mesa directiva presentó su informe, que confiaba plenamente en la honestidad de aquélla. ¿Un contrasentido?, quizá no; quizá indica otra dimensión de las relaciones políticas entre dirección y padres de familia dentro de la escuela: la importancia de mantener formalmente la cordialidad y, sobre todo, la colaboración, pese a la desconfianza y a la valoración de que el otro ha actuado de manera ilícita. Aquí, y a diferencia de lo sucedido en el caso de la parcela escolar de la Cándido, me parece que no hubo un conflicto abierto. Martínez se vio institucionalmente impedido de intervenir y, aunque se sintió agraviado, tal vez consideró que la conducta ilícita del comité no rebasaba los límites de lo que él y, a través suyo, la institución entendían como tolerable. De esta manera, aunque no fue posible

proceder de modo formal (por ejemplo, solicitando que la Supervisión Escolar investigara el caso), la conducta del comité no dejó de ser mal vista en los ámbitos más informales de la escuela. Sin mayores inconvenientes un maestro me comentó: “No hay respeto por la escuela, existe robo de tablas”.

Los dos ejemplos revelan, primero, que la gestión escolar puede comprometer recursos y proyectos, cuyo aprovechamiento interesa a determinados sectores locales, sean éstos aparentemente externos a la institución, como los partidos políticos, o internos, como ciertos grupos de padres de familia o de docentes. Recapitulando, si vemos que tanto los docentes como los padres de familia suelen caer en situaciones de incumplimiento, de tal modo que unos y otros hacen un poco menos de lo institucionalmente requerido, quizás podamos entender una de las bases conductuales de la tolerancia, y que se ha descrito para el caso de la primaria Cuauhtémoc. La ruptura de ese clima, que muestra la experiencia de la parcela escolar de la Cándido, posiblemente se origina, primero, en que ya había diferencias explícitas entre distintos sectores, dentro de la misma sociedad de padres de familia y entre los maestros y la mesa directiva. A ello habría que agregar que los recursos en juego —una cosecha de maíz, rentas de potreros para el ganado, y el mismo uso del espacio de la parcela— no eran despreciables, y estaban en las expectativas de unos y otros. El entorno escolar puede ser también un conjunto de recursos, una arena, en términos de Turner (1974: 140), cuya gestión puede suscitar diferencias y disputas entre docentes y padres de familia. A su vez, las relaciones entre unos y otros pueden expresar pautas prevalecientes en las estructuras y formas de poder locales. Pero además parecen generar un clima de interacción propio, donde las reglas formales de funcionamiento institucional se flexibilizan —hasta cierto punto— para admitir y tolerar determinadas maneras de incumplimiento, entre parte y parte, como muestra el ejemplo de la primaria Cuauhtémoc.

No deseo restringir esta sección a una postura crítica. Existen experiencias de cooperación al interior de las escuelas que también hay que mencionar, aunque, como veremos, son de otro calibre, más limitadas y, en su mayor parte, efímeras. Varios directores de escuela hablaron, por ejemplo, de campañas de descacharrerización (recolección de desechos, como latas y plásticos) convocadas por el centro de salud local y en las que participan alumnos y docentes; lamentablemente, no presencié ninguna. Un maestro de la escuela secundaria que enseñaba educación ambiental se refirió a las varias ocasiones en que intentó sembrar plantas de ornato en el parque municipal, iniciativa para la cual no contó con el apoyo del ayuntamiento. Por último hay un pequeño ejemplo que sí presencié. A raíz de una discusión en clase acerca de las consecuencias de la deforestación, los alumnos del quinto grado de la escuela primaria Cuauhtémoc decidieron sembrar 15 árboles

en distintos sitios del patio del plantel. La iniciativa prosperó poco; al cabo de dos meses prácticamente no quedaba uno solo de los árboles plantados y un año después se levantaron nuevas aulas en una sección del patio. Lo revelador de estas experiencias es la existencia de iniciativas particulares e informales con ánimo de beneficio colectivo entre, al menos, sectores de las comunidades escolares. Habiendo, por otra parte, también atestigüado un trabajo colectivo en Pajapan —poner un techo a una iglesia por parte de creyentes católicos, labor en que estaban acotados los esfuerzos, la logística y los gastos, además del objetivo—, me hace pensar que el éxito de un trabajo de este tipo bien puede radicar en la claridad y transparencia con que se propone, hila y verifica.

CEREMONIAS Y RITUALES ESCOLARES

La vida escolar está llena de ceremonias y ritos de distinto tipo. Algunos, como los semanales honores a la bandera y los concursos de altares para el Día de Muertos (2 de noviembre) tienden a ser internos, en el sentido de que cada escuela los realiza por su cuenta, y participan sólo los respectivos alumnos y docentes. En cambio, otras ceremonias son públicas, como el acto de clausura del ciclo escolar, al cual asisten los miembros de la comunidad escolar y también las autoridades tanto del sistema educativo como del municipio. Dos fiestas cívicas muy ligadas a la nación mexicana, el Grito de Independencia (15 de septiembre) y el Aniversario de la Revolución (20 de noviembre), también se celebran públicamente por parte de las escuelas mediante un desfile por el pueblo. Pero, además, la celebración del 20 de noviembre culmina con un acto social (despliegue de habilidades gimnásticas y artísticas por parte de los distintos planteles) y discursos a cargo de directivos escolares y municipales. Aunque en la práctica estos moldes pueden modificarse de manera significativa (como veremos en el caso de la celebración de un 20 de noviembre), el punto focal aquí es que la ritualidad cumple importantes funciones culturales reproductivas: anima al sistema escolar como tal, sanciona y define claramente sus objetivos formativos (el acto de clausura es el ritual de paso por excelencia) y socializa tanto a la comunidad escolar, como a la comunidad local en el ejercicio de ciertos valores identitarios patrios e históricos, que son constitutivos de la ciudadanía. Se trata de un acto socializador, cabe precisarlo, en que la escuela representa un medio primordial de representación, elaboración y reiteración de dichos valores.

Ahondemos en cómo la dimensión ritual de la escuela reitera las diferentes tramas que ésta, en cuanto institución, entreteje con los distintos tipos de actores que intervienen en su vida y que configuran una constelación alrededor

de ella. Ya he mencionado a la misma escuela al referirme a los honores a la bandera de cada lunes y al concurso de los altares de muertos. Los primeros, de un corte un tanto militarista (desfile ordenado cuyo eje es una escolta que marcha marcialmente), marcan el continuo compromiso de la institución con la nación y reiteran la adscripción de alumnos y docentes con ésta. Los honores a la bandera subrayan la integridad de la institución como una sola comunidad, mientras que los concursos permiten el contrapunto interno entre los diferentes grupos y sus respectivos maestros, y en este sentido representan competencias entre los segmentos de la institución. Un segundo tipo de celebraciones es el conjunto formado por aquellas dedicadas a honrar a determinados actores individuales que se consideran clave del proceso educativo y que representan a los distintos sectores de la comunidad escolar. Así se conmemoran: el día del niño (30 de abril), el día de la madre (10 de mayo) y el día del maestro (15 de mayo). El tercer tipo de celebraciones reitera la relación entre escuela y sociedad (local y nacional) e incluye los actos de clausura y las fiestas dedicadas a conmemorar la nacionalidad y sus hitos históricos. El acto de clausura, quizás la ceremonia escolar más importante de todas, sella de manera pública (la presencia de familiares y comunidad en general) y oficial (la presencia de autoridades) el compromiso social primordial de la institución: formar a las nuevas generaciones y, en especial, lograr que egresen (de ahí que el protagonista central de la clausura sea la generación de último año). Por su parte, la celebración de las fiestas nacionales, además de tener una importante función socializadora, permite que la escuela y la sociedad local se sincronicen con el resto de las escuelas y los ciudadanos del país quienes, prácticamente en forma simultánea, celebran el mismo acontecimiento. Forman parte de una ciudadanía que ese día honra su nacionalidad activamente en estas fechas.

Las celebraciones mismas pueden adoptar distintas formas. En la mayoría suele estar presente el acto cívico, que consiste en el saludo a la bandera (desfile de escolta, entonación del himno nacional); no así el acto social, esto es, la serie de bailes, cantos y actos gimnásticos llevados a cabo por los distintos grupos de alumnos, que requieren una preparación considerable en términos de esfuerzo, materiales (disfraces, trajes) y tiempo. Dada su importancia, un acto de clausura exige especial cuidado y, por ende, una escuela puede empezar a prepararlo hasta con un mes y medio de antelación, para lo cual se interrumpen las clases. En este sentido, las escuelas flexibilizan sus horarios. Algo verdaderamente singular y significativo del acto social es la gama tan diversa de actores y temas imaginarios que logra expresar; abarca desde la música infantil de Cri-Cri, con la que tantos niños en México se han criado, hasta fenómenos del espectáculo de distintas épocas y lugares (como el baile del un-dos-tres, música de la película *Titanic*, de Stevie Wonder, Richard Clayderman y Selena), pasando por

distintos tipos de bailes regionales mexicanos. Tales expresiones conforman un acervo cultural en el que habría que ahondar, analíticamente, mucho más. Importa aquí señalar que dicho acervo, producto de las preferencias de alumnos y maestros que lo seleccionan, permite entrever distintos tipos de sujetos y valores socioculturales (intrarregionales, nacionales e internacionales) con los que aquéllos se relacionan deliberadamente. Ello permite pensar que la función de reproducción de la institución escolar, en términos sociales y culturales, incluye aspectos relacionados tanto con la nacionalidad como con expresiones artísticas de distintas procedencias (lo cual depende del acceso que tiene la población local a los medios que las comunican, en este caso la radio, la televisión, el video y las presentaciones personales o en vivo).⁵ Siguiendo con la lógica de que un entramado, sea temporal o permanente, permite constituir una colectividad, se puede pensar que los despliegues artísticos y gimnásticos de los actos sociales en las escuelas amplían y diversifican aún más los tipos de colectividades de los que forman parte los actores escolares.

Ahora bien, ciertos ritos escolares en Pajapan también pueden cumplir un fin distributivo; esto es, que en el curso de los mismos se repartan bienes materiales. Durante la celebración del día de la madre, por ejemplo, se acostumbra rifar enseres domésticos (como vasijas de plástico); aunque, menester es decirlo, la idea misma de la rifa no necesariamente queda clara para todas las madres asistentes, pues según me contara el director de la escuela secundaria, en una ocasión varias mujeres se le quejaron porque no habían recibido ningún obsequio. Aquí estamos ante versiones encontradas sobre una misma situación. Para el director, la obtención de un regalo, por parte de la madre, es azaroso; para ella no lo es, de tal modo que el no resultar favorecida le parece injusto. Así, la intención de distinguir institucionalmente a un determinado sujeto (la madre del alumno) puede terminar truncada y vista, más bien, como algo arbitrario, lo cual puede frustrar el objetivo simbólico ulterior: que todos forman parte de la comunidad escolar. Otro modo de distribución de bienes en los rituales escolares es la comida que habitualmente sigue al acto de clausura. En la mayoría de los actos que presencié (unos siete a lo largo de dos años), la asistencia a estas comidas era exclusiva: en algunas escuelas estaba limitada al personal docente y en otras a los docentes, los alumnos de la generación que egresa y sus familiares. Sólo una escuela, el preescolar Estefanía Castañeda, permitía un acceso abierto a todos los miembros de su comunidad: alumnos, familiares y docentes. Esta variabilidad del acceso a las comidas puede deberse a varios factores, tales como el tamaño de la comunidad escolar, la disponibili-

⁵ Es habitual que, como parte de fiestas locales, haya presentaciones de orquestas y de "sonido" (música puesta desde un equipo electrónico) en Pajapan.

dad y la organización de recursos de cada escuela, cuyo peso respectivo habría que establecer de manera más clara. No es lo mismo, por ejemplo, realizar una comida para una comunidad de 50 o 60 personas (que sería el caso de la Estefanía Castañeda) que para una comunidad de 300 o 400 personas (que quizás sería el caso de la escuela primaria Cándido Donato Padua). Lo que sí parece estar claro es que si vemos las comidas como parte de un acto clave en el cual una colectividad se refrenda políticamente a sí misma, es discutible que logren este propósito por medio de la redistribución.

Esto no implica que los rituales y las ceremonias de las escuelas pajapeñas sean ineficaces en el plano simbólico y psicológico. Por el contrario, hay considerables muestras de satisfacción personal y colectiva, sobre todo en el acto de clausura. Para empezar, el ánimo festivo (que va desde el espectáculo artístico hasta el baile con que se cierra, pasando por los emotivos discursos de alumnos y profesores) se convierte en un propósito colectivo. Aunque la clausura tiene ribetes tanto solemnes como festivos, quizá sea su cierre (me refiero a los abrazos de felicitación, a las fotos que se toman con amigos y familiares y a la alegría del baile) lo que inclina la balanza finalmente hacia la fiesta. Es muy posible que gracias a su sentido de festejo, alumnos, docentes y padres consigan plasmarse en forma simbólica como una colectividad. Después de todo, saber que se ha llegado felizmente a puerto, al menos por este año y pese a todo, es muy gratificante.

Aunque pocas cosas me gustarían más que dejar en el lector una grata sensación acerca del papel que cumplen los rituales escolares, mucho me temo que no podrá ser así. Hay un aspecto que he reservado para el final de esta sección, que invita a otro tipo de reflexión, más vinculada a la manera como los ritos escolares pueden expresar las relaciones de poder locales, en concreto entre las autoridades escolares y las autoridades municipales, situación en que puede incidir la adscripción partidista de unos y otros.

Se recordará que cuando caractericé al maestro rural de Pajapan indiqué que, en razón de su alta movilidad, podía acceder e incorporarse al sector dirigente de la sociedad local y ocupar puestos públicos. De hecho, en el periodo en que realicé trabajo de campo, tanto el presidente municipal como la tesorera del ayuntamiento en Pajapan eran maestros y ambos estaban adscritos al PRI. Además, las celebraciones públicas de las distintas escuelas del municipio estaban a cargo de una junta cívica, en la que participaban los respectivos directores que funcionaban como elementos de enlace entre éstos y el ayuntamiento.

Pues bien, sucedió (según me contara el director de la escuela primaria Xicoténcatl) que para la celebración pública del 16 de septiembre, el presidente municipal, quien debía encabezar la concentración en la plaza, no asistió; pero, además, hubo problemas con el equipo de sonido. Varios directores, entre

ellos el de la escuela Xicoténcatl y el de la escuela primaria Cuauhtémoc, ambos cercanos al PRD, vieron esta situación como un desaire y un descuido del ayuntamiento y así lo plantearon ante la junta cívica que, por su parte, tenía por delante organizar el desfile público del 20 de noviembre. La junta no adoptó una postura respecto a las quejas planteadas por los dos directores y éstos, molestos por la falta de apoyo, respondieron decidiendo que sus escuelas no participarían con las demás en el desfile y que, más bien, llevarían a cabo actos separados.

Y así fue. La mañana del 20 de noviembre presencié cómo el grueso de las escuelas de Pajapan marchaban coordinadamente hacia la plaza municipal, mientras las primarias Cuauhtémoc y Xicoténcatl conmemoraban la Revolución Mexicana por su lado, cada una a su manera. La escuela Cuauhtémoc limitó su acto a los tradicionales honores a la bandera seguidos de un discurso del director, en el que se aparejaba el movimiento revolucionario de 1910 con la rebelión zapatista de 1994, y la escuela Xicoténcatl optó por un acto más público desfilando por las calles del barrio que la rodea. Casi al mismo tiempo, en la concentración en la plaza pública encabezada por el presidente municipal, se llevaban a cabo los actos cívico y social (en este último cobra especial presencia el despliegue gimnástico), también seguidos de discursos a cargo de autoridades municipales y escolares. Me llamó la atención que, al intervenir, el director de la escuela primaria Cándido Donato Padua también evocó la gesta de 1910, recordando a héroes locales, como Hilario Salas, que participaron en el levantamiento, e hizo hincapié en el carácter sacrificial de las acciones que realizaron. Hay una diferencia evidente entre los dos discursos que he mencionado: uno actualiza el pasado y el otro lo recrea, lo cual expresa distintas visiones políticas partidistas. La que proyecta el pasado hacia hoy, insistiendo en la necesidad de proseguir y renovar el proceso revolucionario corresponde al simpatizante del PRD (y opositor, por lo menos temporalmente, al presidente municipal); mientras que aquella que ve el pasado (focalizándolo en la localidad) como el momento originario parece transmitir la idea de que el presente es una herencia, una continuación, de ese parteaguas, y corresponde al simpatizante del PRI (y aliado del presidente municipal).

Aunque quizás se trata de algo excepcional (muy posiblemente las escuelas regresaron al formato tradicional del desfile conjunto al año siguiente), los acontecimientos narrados revelan, al menos, tres aspectos interesantes acerca de las relaciones entre las escuelas y la sociedad pajapeña. El primero es que no siempre hay una identidad de propósito entre las autoridades escolares y la autoridad política; hallazgo que se contrapone a aquél establecido al analizar los actos de clausura, en los que, debido a que es importante legitimarlos oficialmente, también importa que cuenten con la presencia de alguna autoridad

municipal. El segundo es que si bien las fiestas que celebran la nacionalidad permiten que las escuelas y (por intermedio de éstas) sus respectivas localidades participen al unísono de una gran colectividad, la nación mexicana, dicha participación no necesariamente es homogénea ni uniforme. Estas fiestas también admiten una participación diferencial. En este sentido, este ejemplo del 20 de noviembre es muy semejante a lo señalado en la sección anterior respecto al caso de la construcción de las aulas de la escuela Cuauhtémoc, lo cual caractericé como una tensión (entre director y mesa directiva de la sociedad de padres de familia), no como un conflicto abierto. El hecho de que ciertas escuelas realizaran sus propios actos no necesariamente implica que sus directores, por un lado, y las autoridades municipales, por el otro, desconocieran la legitimidad del otro opositor, para todos los fines. Más bien, parece que se trata de una situación tensa (expresada, eso sí, de manera pública) entre sectores tradicionalmente rivales, pero no forzosamente enemigos (pues han coexistido en la junta cívica, entre otros ámbitos). El tercero es más una inquietud que un hallazgo. Me pregunto en qué medida influye la adscripción partidista en estas situaciones, de encuentro y desencuentro, entre las autoridades escolares y municipales pajapeñas. Tomando en cuenta que, de hecho, la educación cumple fines ideológicos (en la actualidad contribuye en México a gestar una ciudadanía mestiza, nacionalista, laica e hispanoparlante), la activa participación de los maestros en política y la diferencia entre los contenidos de los discursos del director “revolucionario” y del director “continuista”, la hipótesis resulta plausible, pero parece que no se aplica a cualquier situación de las relaciones de poder entre autoridades escolares y municipales. Sí convendría ahondar en la hipótesis y averiguar en qué situaciones influye o determina la adscripción partidista y cómo (recordemos las hondas diferencias en materia de instalaciones entre una escuela preescolar y otra, debido quizás, en parte, a que la exdirectora de la escuela mejor equipada ocupaba el cargo de tesorera municipal).

REFLEXIONES

Me parece que lo escrito hasta aquí ilustra de manera suficiente que las comunidades escolares pueden verse como sistemas socioculturales que, además de tener ciertas características propias, son bastante permeables al mundo sociocultural que las rodea. Lo visto en el caso de las comunidades escolares de Pajapan muestra que factores exógenos, como la inserción relativamente reciente y acelerada de la sociedad local en las dinámicas regional, nacional e internacional en condiciones económicas y culturales asimétricas, hacen que la escolarización, desde el punto de vista de su cobertura, sea un proceso bastante accidentado y no siempre exitoso. Al parecer, hay una suerte de choque,

por no decir estrés, cultural entre ciertas estructuras locales y la escolarización como proceso institucional, el cual propicia (pero no necesariamente explica del todo) no sólo el problema de la baja cobertura, sino también su carácter diferencial hacia la población femenina. Al respecto, hay que indagar mucho más en los ritmos y estilos de vida locales y cómo se relacionan con la escolarización, a fin de entender la otra cara de este asunto, que aquí sólo se ha visto desde el punto de vista de la institución. Algo semejante ocurre con lo que se ha señalado de manera crítica en relación con los problemas que generan la ausencia y los traslados de los maestros, atribuidos a lógicas administrativas del aparato educativo. Pienso que ello propicia dificultades e incumplimientos; evidentemente, lo hago suponiendo que nuestra sociedad invierte recursos públicos en la educación a fin de que ésta prohíje, entre otras, miembros competentes. Pero también reconozco que esta consideración tiene sus límites; que no está tomando las lógicas de los respectivos actores, en este caso los maestros mismos y la administración educativa. Es muy posible, pasando al tema de las expectativas familiares ante la educación (que he calificado de bajas), que ello sea sólo una apreciación externa. Interesada sí, pero externa, de modo que allí todavía hace falta comprender la situación y las motivaciones de los sujetos.

No obstante, hay una parte del análisis que sí es sugerente y quizás fundamental: plantear que hay relaciones y factores, como las condiciones de vida y de contacto sociocultural, que inciden en el desarrollo de la educación, más allá de la voluntad y los intereses específicos de los sujetos involucrados. En mi opinión es importante notar la diferencia entre los dos enfoques (uno más objetivo, el otro más subjetivo) para tratar de complementarlos.

Combiné ambos enfoques en la sección dedicada a la gestión del espacio y las instalaciones escolares, en que vimos cómo la simple condición y el manejo físico de los planteles propician diferencias sociales entre éstos y también la manera en que la gestión administrativa de proyectos de desarrollo, que es una actuación deliberada, genera y expresa diferencias y discrepancias entre actores, en particular entre padres de familia y docentes. Aquí también sugerí que este tipo de situaciones, en que hay recursos económicos en juego, tienden a convertirse en arenas donde fuerzas sociales determinadas se disputan el control y los beneficios de dichos recursos; razón por la cual es posible caracterizar dichas situaciones como de carácter político (aunado al hecho de que parecen acusar la intervención de organizaciones partidistas, institucional, pero no socialmente, exógenas a la escuela). Los breves y efímeros ejemplos (como la arborización) mencionados para indicar que hay una contrapartida a esta situación de disputas, constituyen sólo un esbozo, aparentemente esperanzador, de la capacidad cooperativa en las escuelas. Lo que sí indica este panorama, en conjunto, es la importancia de ver la escuela como una unidad de gestión

o, mejor aún, como una institución en que ocurren situaciones de gestión de recursos, no muy diferente a cómo propone Larissa Lomnitz ver a las unidades domésticas (1983: 109).

La integración y reafirmación de la comunidad escolar sería, más bien, el papel de los rituales, que, siguiendo los hallazgos de Rappaport (1979: 27-42) tienen la capacidad de regular las tensiones sociales. Pero en este ámbito hemos visto resultados contradictorios. Si pensamos el ritual, como ha sido costumbre en la antropología, como un mecanismo redistributivo de bienes, aquellos realizados por las comunidades escolares en Pajapan, en el mejor de los casos presentan un panorama desigual, dando pie a creer que muy posiblemente no persiguen este fin. Si los vemos como procesos en los que se busca legitimar el conjunto de actores sociales que propician o participan en el proceso educativo (Estado, sociedad, institución), hay indicios más claros de que tienden a conseguir dicho fin, no sin unos cuantos bemoles, esto último pensando en el ejemplo de la celebración segmentada del 20 de noviembre. Las relaciones entre las autoridades escolares, el mismo magisterio y las autoridades estatales no necesariamente son fluidas, pues un sector puede deslegitimar o desconocer al otro cuando surgen tensiones entre ambos. Lo importante aquí sería, entonces, establecer qué tensiones surgen, por qué y cómo se expresan. El ritual parece conseguir el propósito restaurador gracias a la dramatización de tipo festiva que distingue al acto social; el espectáculo frente a un público en el que docentes y sobre todo alumnos entretienen y complacen a la colectividad, puede ser un ingrediente clave para tal fin. Pero, además, en un nivel de colectivización más amplio, los rituales escolares parecen extender la red de intereses y búsquedas mucho más allá de las fronteras de la localidad. Hemos visto cómo hacen posible que la escuela y la sociedad local pertenezcan a un estado nacional determinado, reiterándolo en cada celebración patria, y que también indiquen qué valores, qué héroes, qué preferencias estéticas les interesa proferir.

BIBLIOGRAFÍA

- CHEVALIER, Jacques M. y Daniel Buckles. *A Land without Gods. Process theory, maldevelopment and the Mexican Nahuas*, Halifax, Fernwood Publishing, 1995.
- HLEIF, Bud. "The School as a Small Society", en Murray Wax, Stanley Diamond y Fred O. Gearing (eds.). *Anthropological Perspectives on Education*, Nueva York y Londres, Basic Books, 1971, pp. 144-156.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA. *XI Censo General de Población y Vivienda. Veracruz. Resultados definitivos. Tabulados básicos*, México, INEGI, 1990.

- _____. *XII Censo General de Población y Vivienda. Veracruz. Resultados definitivos. Tabulados básicos*, México, INEGI, 2000.
- KHLEIF, Bud. "The school as a small society", en Murray Wax, Stanley Diamond y Fred O. Gearing (eds.), *op. cit.*, 1971.
- LOMNITZ, Larissa. *Cómo sobreviven los marginados*, México, Siglo XXI Editores, 4a. ed., 1983.
- LUNA Vargas, Mario Alfonso. "Diagnóstico situacional de la localidad de Pajapan, Ver.", Pajapan, mimeo (paginación de Mauricio Sánchez), 1999.
- MEAD, Margaret. "Early Childhood Experience and Later Education in Complex Cultures", en Murray Wax, Stanley Diamond y Fred Gearing (eds.), *op. cit.*, 1971, pp. 67-90.
- PARÉ, Luisa y Elena Lazos. *Medio ambiente, ecoturismo y escuela rural. Acciones colectivas e instituciones locales para el desarrollo*, México, IIS-UNAM, mimeo, 2002.
- RAPPAPORT, Roy. *Ecology, meaning and religion*, Richmond, North Atlantic Books, 1979.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa*, México, SEP, 1992.
- _____. *Educación básica. Primaria. Plan y programas de estudio*, México, SEP, 1a. reimpresión, 1994.
- _____. *Educación básica. Secundaria. Plan y programas de estudio*. México, SEP, 1a. reimpresión, 1997.
- TURNER, Victor. *Dramas, fields and metaphors. Symbolic action in human society*, Ithaca, Cornell University Press, 1974.

Educación comunitaria y comunalismo rural.

Reflexiones en torno a experiencias de bachillerato indígena

*Nicanor Rebolledo Recendiz**

INTRODUCCIÓN

Los bachilleratos comunitarios marcan, actualmente, el inicio de una educación rural enfocada a conquistar la capacidad de decisión de muchos pueblos indígenas, pues nunca antes se había visto, en la educación mexicana, un movimiento como éste, dirigido a discutir y replantear sus funciones sociales más inmediatas, utilizando la identidad y la proyección étnica como herramientas fundamentales. Hay un valor peculiar en este movimiento, y consiste en su enorme contribución a la innovación educativa y en su notable influencia en la transformación de los aparatos educativos. También debemos apreciar sus grandes aportes a la construcción de la autonomía indígena pues, a través de éstos, algunos pueblos indígenas han logrado construir un concepto de participación ciudadana y un campo de autonomía funcional. Éstos son entendidos como el marco de autoridad jurisdiccional formal (Asamblea Comunitaria y Gobierno Municipal Indígena) y medio de reforzamiento de la identidad, donde ésta no es un sentimiento puramente subjetivo, sino una nueva propuesta de interacción social y un nuevo campo de relación entre el Estado y los pueblos indígenas. Estos conceptos de autonomía indígena se han extendido a la educación y a las instituciones de carácter comunitario, encargadas de diseñar currículos y normas lingüísticas, especialmente en aquellos lugares en los cuales han decidido desarrollar un tipo de educación escolar distinto del ofrecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), con contenidos acordes a sus culturas y lenguas. La autonomía en educación se refiere a ciertas prácticas que supo-

* Doctor en Antropología Social. Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional.

nen, desde luego, una nueva forma de pensar la realidad social, de pensar el mundo desde la comunidad.

En este trabajo expondremos, en líneas generales, dos experiencias de bachillerato indígena desarrolladas en el estado de Oaxaca: una se refiere al Bachillerato Integral Comunitario *Ajuuk* Polivalente (BICAP) de Santa María Tlahuitoltepec, y la otra al Bachillerato Mazateco General (BMG) de Mazatlán Villa de Flores, con la intención de analizar características relevantes y efectos a partir de su contexto, aunque no de establecer comparaciones entre ellos. Hemos elegido estos dos casos para el análisis debido a que constituyen ricas experiencias en el ámbito educativo rural mexicano: aportan elementos pedagógicos innovadores, abren alternativas a la educación media superior indígena y enriquecen los sistemas de planeación y evaluación educativa. La elección también obedece a que han desencadenado un movimiento ascendente, que impacta directamente a las instituciones y contribuye, de manera puntual, a la transformación de los rígidos aparatos educativos.

Además, abordaremos el modelo institucional de Bachillerato Integral Comunitario (BIC), recientemente establecido en el estado de Oaxaca, porque es una fórmula institucional, producto de las dos experiencias anteriores y resultado de la negociación indígena. Este modelo se aborda por su relevancia en la política educativa; concretamente revisaremos las pautas de flexibilización institucional de la oferta educativa y, al mismo tiempo, apuntaremos algunos riesgos de su burocratización que pueden llegar a afectar, incluso, a los mismos proyectos que le dieron origen.

AUTOGESTIÓN Y EDUCACIÓN PROPIA

En la última década, hemos visto florecer en México experiencias de bachillerato indígena, tanto como un inusitado interés de muchos profesionistas y líderes indígenas por desarrollar alternativas de educación locales y una educación rural distinta de la tradicional, identificada como “educación propia”, que se inspira en seculares formas de organización comunitaria y en una tenaz crítica a los modelos de Occidente. La educación propia ha tenido un amplio significado en los discursos indígenas y en la trama de los proyectos educativos; comprende el aprovechamiento de la sabiduría y el conocimiento indígenas, pero también de los conocimientos científicos y de los recursos tecnológicos, así como de un manejo controlado de éstos por parte de los miembros de la comunidad que, en una visión desplegada desde la comunidad indígena para ver el mundo exterior, sin aceptar resignadamente el valor de la cultura occidental, la integra a los propósitos comunitarios.

En esto, que podemos considerar un movimiento emergente de pueblos y organizaciones indígenas, entra un debate muy importante que busca ventilar

la pertinencia de los bachilleratos comunitarios, la participación de la comunidad, la autogestión y el carácter indígena. Con frecuencia este debate va acompañado de fuertes discusiones sobre el papel de la cultura tradicional indígena en el currículo formal y la principal función de la educación en el desarrollo comunitario, a las cuales podemos agregar temas como el de los derechos indígenas, el marco democrático de las elecciones municipales, las restricciones de la costumbre jurídica, la autosustentabilidad y el paso de la educación escolar indígena a la educación comunitaria. Dichas discusiones van unidas también a fuertes reclamos de reconocimiento de los derechos indígenas consagrados en las legislaciones —nacionales y estatales— y a dilatadas negociaciones enfocadas a conquistar espacios educativos propios, en la realización de trámites para los cuales las instancias oficiales aún no cuentan con “ventanillas” para atenderlos de manera particular, como ha sido el caso del reconocimiento oficial de los planes de estudio de algunos bachilleratos comunitarios en el estado de Oaxaca, sujetos más a una desgastante negociación política que a normas definidas.

En estos casos, el desarrollo de la comunalidad ha sido importante sobre todo para el ejercicio de la costumbre jurídica de las asambleas comunitarias; también ha sido un fuerte detonador en cuanto al desarrollo de nuevas políticas municipales, educativas, lingüísticas y de fortalecimiento de la identidad indígena, así como de análisis de alternativas de producción local.

Los bachilleratos que actualmente se desarrollan en el estado de Oaxaca, y que conocemos mediante informaciones directas y reportes, han tenido un origen histórico diferente entre sí, pero una base fundamental única: la comunalidad.

El término comunalidad ha tenido distintos significados en la literatura antropológica y sociológica, incluso para el vocabulario popular: para unos es un proceso cultural amplio y un movimiento social focalizado, para otros se trata de un programa y un método de acción. En ambos casos, el desarrollo comunitario supone actividades múltiples y acciones inducidas hacia la consecución de nuevos valores y principios de autoayuda y desarrollo. Para muchos casos difundidos de Oaxaca, entre mixes, zapotecos, mixtecos y mazatecos, la comunalidad, en términos generales, consiste en la práctica igualitaria de derechos y obligaciones de todos los miembros de una comunidad para participar en decisiones colectivas; su principal característica es la organización del modo de vida comunal.

Hay una definición mucho más elaborada, concebida por la denominada *intelligentia indígena*,¹ que nos dice que la comunalidad está integrada por elementos

¹ Incluimos dentro de la categoría de *intelligentia indígena* a líderes del pueblo que no cuentan con estudios y que son parte activa en la política local y regional; los profesionistas indígenas, en general, son graduados, profesores, licenciados, abogados,

fundamentales (territorio, poder, trabajo y fiesta), elementos complementarios (milpa, oficios y servicios, intercambio igualitario y recíproco, ceremonias cívicas y religiosas, expresiones artísticas, juego y entretenimiento) y auxiliares (lengua materna, costumbres y valores tradicionales, derecho indígena, cosmovisión y educación tradicional) (Rendón, 1996). También es entendida como cosmovisión en cuanto organizadora del mundo indígena: el conocimiento, experiencia y conjunto de creencias, sustenta y justifica el comportamiento individual y colectivo de los miembros de una comunidad e integra los elementos de la vida en un todo armónico. Es una forma tradicional de organización del trabajo —*tequio, mano vuelta*—, de unidad sociopolítica sustentada en la Asamblea Comunitaria —participación directa en la elección de autoridades— y es un núcleo ceremonial —aglutina prácticas cívico religiosas.

Aunque la mayor parte de las iniciativas comunitarias se inspiran en la lucha autonómica desplegada por el movimiento zapatista, hay que reconocer que muchos de los proyectos indígenas de este tipo están relacionados con la comunalidad como forma específica de organización indígena tradicional y como instrumento de resignificación de una *intelligentzia indígena* cada vez más pujante, mediante el cual invocan valores de recuperación y control cultural, a la vez que aseguran vitalidad en las acciones comunitarias.

De acuerdo con esto, actualmente, la comunalidad constituye un poderoso eje de acción defensiva de la identidad indígena, de lucha por una educación propia, acorde con la cultura y lengua locales. Aunque su fuente radique justamente en la comunidad tradicional, la identidad indígena moderna no es un mero dato etnográfico o geográfico; también tiene matrices en los valores externos a la comunidad, es decir, los valores tradicionales separados de su contexto de origen y nutridos con experiencias culturales externas dan lugar a nuevas identidades. Resumiendo, la comunalidad, como práctica de la educación propia, es parte de un movimiento de nuevas identidades locales que están siendo forjadas por una *intelligentzia indígena*, sumamente preocupada por el destino histórico de sus comunidades.

Dentro de la gama de experiencias educativas existentes en el escenario oaxaqueño y que hemos visto incubarse bajo los signos de la comunalidad y de

etc. Esta categoría nos ayuda a identificar diferencias entre el intelectual "típico" y el intelectual profesional nativo. Gutiérrez Chong señala en uno de sus trabajos que los intelectuales indios elaboran una retórica mediante la cual elogian el pasado indígena, protestan contra la explotación, denuncian la marginación social y proponen ocuparse de sus asuntos y del destino político de sus comunidades. En el nivel pragmático, algunos de estos profesionistas y líderes han buscado capacitarse para asegurar la marcha de los proyectos indígenas. La autora elabora una tipología de los intelectuales indígenas —la *intelligentzia*—; dentro de esta tipología distingue estratos de indios educados y no educados; mientras unos se dirigen a recuperar la cultura indígena y la lengua, sin buscar posiciones de liderazgo y autoridad, los profesionistas indígenas formulan ideologías y estrategias, y asumen posiciones de liderazgo y autoridad (Gutiérrez Chong, 2001: 158).

la educación liberadora, encontramos diferentes propuestas que podemos caracterizar de la siguiente manera: 1) proyectos comunitarios cuya característica principal es la proyección de una visión indígena y la atención de problemáticas locales, se deben a iniciativas comunitarias concretas, tratan de mantenerse al margen de las instituciones formales y son guiados por intereses étnicos-regionales; 2) iniciativas en proceso de apropiación, es decir, propuestas no indígenas que de alguna manera reivindican la condición étnica: son proyectos en cuyo marco se conjugan intereses de muy diverso tipo y cuentan con la capacidad de adaptarse a las tesituras que adoptan las negociaciones indígenas, y 3) propuestas públicas que tratan de establecer vías de regularización y mecanismos institucionales de reconocimiento de proyectos comunitarios en desarrollo, así como la apertura de nuevas ofertas educativas.²

El primero y el segundo tipo de proyectos corresponden en mayor o menor medida a esfuerzos comunitarios; han emergido como parte de una dilatada lucha indígena por la defensa de los recursos naturales, el desarrollo lingüístico, el establecimiento de asambleas comunitarias y el sistema de autoridades tradicionales en los municipios. El tercer tipo forma parte de programas comunes de desarrollo social, promovidos por aparatos gubernamentales y privados (ONG), mediante agentes especializados de cambio y de un voluntariado activo, encargados de inducir cambios y movilizar recursos para resolver problemáticas de las comunidades rurales.

Este movimiento de emergencia de nuevas identidades y del impulso de una educación orientada por la comunalidad, desencadena en Oaxaca una serie de demandas educativas particulares, que bien vale la pena señalar y comentar aquí. En primer lugar, podemos considerar algunas cuestiones relacionadas con la exigencia de reconocimiento oficial de algunos proyectos académicos de bachillerato; experiencias que han demostrado, entre otras cosas, pertinencia académica y un papel socialmente relevante. Pese a ello, se les ha negado el estatus de bachilleratos comunitarios, precisamente por considerarlos proyectos culturales de carácter local, autonómicos, con planes de estudio que no corresponden a los establecidos por la SEP. Éstas son, entre otras cosas, las razones

² Un ejemplo de esta gama de experiencias puede verse en el Seminario de Intercambio de Experiencias Alternativas para la Educación Media Superior Intercultural, organizado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en la ciudad de México, el 10 y 11 de febrero de 2003. A este evento asistieron el Bachillerato Integral Comunitario *Ayuuk* Polivalente (BICAP) de Tlahuitoltepec, Oaxaca; el BICAP de Alotepec, Oaxaca; el Bachillerato Mazateco General (BMG) de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca; el Bachillerato Note Ujia, de San Miguel del Progreso, Oaxaca; el Bachillerato de Huehuetla, Oaxaca; los Bachilleratos de Asunción Izcaltepec, del Istmo y de la Costa de Oaxaca; la Preparatoria Indígena de la Mixteca de Tlaxiaco, Oaxaca; el Bachillerato *Ikoots* de San Mateo del Mar, Oaxaca; el Bachillerato General a Distancia de Puebla; el CESDER, de Puebla; el Bachillerato Paulo Freire de San Andrés Tepexoxuca, Puebla; el Bachillerato de Guaquitepec de Chiapas; y el Bachillerato la Nueva Educación de San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

por las cuales han sido marginados y operados mediante la figura de escuelas “privadas” incorporadas a la SEP.

En segundo lugar, ante la insuficiente oferta educativa de nivel medio y superior (bachillerato y preparatoria convencionales, bachillerato técnico agropecuario o de telebachillerato), en muchos casos precaria y de baja calidad, las organizaciones encuentran terreno fértil para impulsar sus protestas y orientar sus demandas específicas. Los bachilleratos que hoy tienen las comunidades no han sido, hasta el momento, opciones pertinentes, ni en términos académicos, ni en términos culturales o lingüísticos. Por eso no son aceptados, y por eso mismo también son cuestionados en sus enfoques.

Con la apertura de bachilleratos indígenas han aflorado varias problemáticas: por un lado, se ha puesto en tela de juicio el sistema de educación básica, su inoperancia, su pésima funcionalidad y el bajo nivel académico y, por otro, se han revelado los aspectos más encubiertos del sistema de educación indígena, una práctica bilingüe simulada y la constante amenaza de desplazamiento de la lengua materna del currículo, que tornan ambigua la política de educación intercultural bilingüe. Dichas problemáticas revelan que los estudiantes egresados de las secundarias locales llegan al bachillerato con un bajo nivel académico y son portadores de una serie de conflictos de orden cultural.

Los bachilleratos comunitarios son una excelente muestra de despliegue y posibilidades cada vez más viables de una educación específica y mucho más ligada al desarrollo económico y cultural de los pueblos indígenas; por ello ofrece a instituciones como la Coordinación General de Ecuación Intercultural Bilingüe (CGEIB) una serie de vertientes de trabajo que bien pueden ser aprovechadas para abrir canales de atención y, al mismo tiempo, decantar problemas de equidad, proveerlos de recursos financieros, becas, planes curriculares suficientemente flexibles en un cuadro institucional distinto.

No obstante, detectamos también una serie de dificultades en el desarrollo curricular, inherente al discurso pedagógico crítico de los sistemas modulares que han adoptado muchos de los proyectos de bachillerato, sobre todo de aquellos que recién empiezan a operar. En unos casos se refiere a la resistencia de las propias comunidades a cambiar de enfoques, debido más a la desconfianza y al temor de fracasar que al interés de cambio; en otros tiene que ver con la falta de capacitación de los profesores en el manejo de los enfoques y las herramientas necesarios. Sin embargo, estas mismas dificultades han abierto el debate sobre la conveniencia de vincular la cultura indígena con la educación, la producción local y la construcción de la autonomía, de recoger la experiencia histórica de los pueblos indígenas para fortalecer la identidad étnica y orientar, de ese modo, los designios que plantea el desa-

rollo y el multiculturalismo, de usar la lengua nativa y el legado simbólico de la cultura como base del aprendizaje y la generación de conocimientos, de retomar el desarrollo tecnológico para ponerlo al servicio de la comunidad y colocar éste en el centro de la formación intelectual de los jóvenes. La principal dificultad ha consistido en la conciliación entre el pensamiento tradicional indígena, las nuevas formas de pensamiento adoptadas por los jóvenes y el pensamiento reelaborado por la *intelligentia* indígena.

EDUCACIÓN INTEGRAL AYUUK

Nos referiremos aquí a los amplios procesos sociohistóricos que han dado origen a distintos proyectos educativos mixes, por lo que dejaremos pendiente el análisis propiamente pedagógico del modelo BICAP para ser trabajado en otro momento. Luego haremos algunas reflexiones sobre distintos puntos relacionados, casi todos ellos, con la perspectiva filosófico-indígena de la comunalidad.

El proyecto más conocido, con una trayectoria histórica más amplia, de trascendencia en el terreno de la innovación educativa y de una profundidad pedagógica mayor es, sin duda, el Bachillerato Integral Comunitario *Ayuuk* Polivalente (BICAP) de Santa María Tlahuitoltepec. En principio, el BICAP es uno de los proyectos cuyo principal objetivo es hacer de la educación y de la escuela instrumentos de transformación social. Podríamos caracterizar el comunalismo, por el cual se ha concebido el proyecto educativo *Ayuuk*, a partir de cuatro etapas históricas claramente definidas.

Antecedentes

Una primera etapa, que va de 1935 a 1950, comprende el despegue del movimiento y de su máximo cautiverio local; se trata de un movimiento orientado por una reacción aislada, basado en resolución de conflictos agrarios, en peticiones educativas de alcance limitado. En una investigación de campo realizada por Mario Acunzo en 1986, destacan algunos elementos históricos de importancia para el conocimiento de la educación escolar y el movimiento comunal entre los mixes de Santa María Tlahuitoltepec. Según este autor, la primera escuela operada por profesores externos a la comunidad data de 1934; en ella se aplicó una enseñanza enfocada a la castellanización (Acunzo, 1991: 79-80). Realmente la participación activa de profesores nativos comienza a ser vista a partir del establecimiento de la Escuela Primaria Pablo Sidar en 1956-1958, construida mediante *tequio* y con la colaboración del gobierno estatal. Esta primera experiencia tiene ya visos de estar fincada en el trabajo de un grupo

de maestros municipales, en su mayoría zapotecos, cuyo interés es introducir mejoras sociales y educativas en la comunidad.³

El segundo momento del movimiento va de 1950 a 1980; se caracteriza por una fuerte efervescencia indígena, influida por el indigenismo oficial que pugna por la participación indígena en las políticas gubernamentales. Se encuentra anclada a una visión que va más allá del ámbito local y comienza a situar el carácter comunal como fuerza motriz del movimiento; la educación bilingüe-bicultural, así como ciertos enfoques liberadores en educación, son retomados para impulsar “la educación propia”, definida en términos de autoformación de los comuneros y de participación de los profesores mixes en el diseño de una educación comunitaria.⁴

La tercera etapa va de 1980 a 1994, y es un periodo de despliegue de la acción comunal; entra la negociación indígena y emerge una intelectualidad mixe compuesta por profesores normalistas y profesionistas con estudios universitarios; adopta un lenguaje político distinto del anterior, basado en la reivindicación étnica y postula una educación comunitaria fundada en la identidad indígena. Entre 1960 y 1970, organizaciones mixes cobijadas en las siglas del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) emprenden algunas iniciativas que aún no llegan a ser trascendentales para la comunidad; más bien se apoyan en declaraciones que postulan la participación indígena y proponen examinar los designios de la identidad. Con el “Manifiesto del Pueblo Mixe” elaborado con motivo de la celebración del CNPI en la ciudad de México, en 1979, leído en esa ocasión por uno de sus principales líderes, en ese entonces estudiante de antropología en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), se abre una nueva página del movimiento del pueblo mixe: surge el Comité Pro-defensa de Recursos Naturales de la Zona Alta de la Región Mixe (CODREMI) y se constituye la Asamblea de Autoridades Mixes (ASAM).

Entre 1976 y 1985 se crea y se desarrolla el proyecto de Escuela Normal Experimental; ésta desaparece tiempo después por falta de matrícula y por las reformas educativas de esos años, que ya obligaban a los profesores en servicio a contar con licenciatura. Por otra parte, en esos años se inicia la carretera y se electrifica el municipio, para lo cual se cuenta con el apoyo de los migrantes que colaboran en lo económico y en la gestoría. Con el trabajo de los primeros normalistas, que suponemos se forman en los programas de promotores

³ Uno de los proyectos que se viene desarrollando desde principios de los noventa es el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente de Tlahitoltepec, Oaxaca (véase *La Voz y la palabra del pueblo Ayuujk*, 2001).

⁴ Véase el documento “Instrumentación de la Educación Básica Mixe”, octubre de 1981. En éste podemos encontrar una definición más o menos acabada. A través de él entendemos que la educación propia es un movimiento mediante el cual los mixes proponen recuperar los conocimientos de sus antepasados, darles el lugar que les corresponde en la educación escolar, combatir la imposición del castellano y luchar al mismo tiempo por usar el idioma mixe en la educación escolar.

culturales del Instituto Nacional Indigenista (INI), se inicia la secundaria y su funcionamiento se mantiene mediante el *tequio*. En contraparte, el gobierno introduce la secundaria federal, lo cual acarrea problemas y divisiones por la presencia del sindicato que, a juicio de los líderes, propicia sólo el trabajo de carácter individual y no responde a las necesidades de la comunidad.

El proyecto de “Instrumentación de Educación Básica Mixe” presentado a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), fue concebido desde la perspectiva de una educación propia. En líneas generales, el proyecto tiene como objetivo elaborar un plan educativo mixe, enfocado a “dosificar” la educación bilingüe-bicultural propuesta por la SEP, proponer metodologías de enseñanza más adecuadas para que los profesores entiendan su sentido y ellos mismos asuman la identidad indígena, como parte fundamental de la acción educativa. El documento del proyecto, producto de un encuentro de profesores y promotores de la Zona Alta, contiene tres puntos: la educación como visión de los educadores (comprende el sistema educativo y sus bases jurídicas, los programas y materiales, relaciones maestro-comunidad, participación de la comunidad en la educación y uso del idioma mixe); las necesidades como visión de las autoridades mixes (incluye los puntos de crédito y comercialización, infraestructura, comunicación y reforestación), y cómo visualizan las autoridades los programas a futuro. Por medio de este punto pretenden recoger opiniones de las autoridades mixes y generar aportaciones de los jóvenes mediante el *tequio*.

En otro documento denominado “Segundo Informe. Instrumentación de la Educación Básica Mixe”, de la misma fecha que el anterior, contiene el proyecto de una secundaria comunal “El Sol de la Montaña” y un diagnóstico de la educación de la Zona Alta —que comprende 23 pueblos y una población estimada de 8 mil habitantes—. En el plan de la secundaria comunal destacan tres objetivos: 1) desarrollar métodos y técnicas adecuadas a las condiciones y problemas que enfrentan las comunidades mixes, 2) promover la participación activa de los elementos de la comunidad educativa (padres de familia, autoridades, alumnos y maestros), y 3) capacitar a los alumnos con el fin de que puedan escribir y leer el idioma.⁵

Por otra parte, el Centro de Capacitación Musical Mixe (CECAM) comienza en 1979 con algunos cursos de iniciación musical, entra en funciones más o menos regulares en 1982-1983 y junto con la secundaria comunal “Sol de la Montaña”, constituyen un proyecto comunitario en el más amplio sentido de la palabra. El CECAM es una de las primeras incitativas educativas exitosas del pueblo *ayuuk*, hoy

⁵Véase Bachillerato Integral Comunitario, 1981.

convertida en un espacio importante, que ha funcionado como escuela de iniciación musical y, al mismo tiempo, ha cumplido con un programa escolar de nivel secundaria, el cual ha ofrecido los servicios de internado para niños indígenas de otros grupos étnicos del estado de Oaxaca y también para niños del municipio.⁶ En la actualidad, las autoridades mixes y sus líderes aún mantienen en pie la creación de un bachillerato con manejo de instrumentos musicales y composición, retomando la experiencia que arroja el CECAM. Han encontrado algunas dificultades para el reconocimiento oficial de sus actividades académicas, pero pese a ello mantienen abiertas y en funcionamiento sus instalaciones.⁷

En 1986 se crea un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), el cual entra en crisis por problemas sindicales y se recompone tiempo después. En 1993 se instala la regiduría de educación en el nivel municipal; en ella participan profesionistas agrupados en el CODREMI y el sistema de autoridades tradicionales. Para el año siguiente, la regiduría trabaja con el cabildo y se convoca a los profesores de todos los niveles a fin de integrar un sistema educativo sostenido en la cultura *ayuuik* y con una metodología apropiada a su contexto. En 1991 elaboran el documento denominado "Educación Comunitaria" y en 1993 adquiere forma el Programa de Educación Integral Comunitaria Mixe (EDICOM).

La cuarta etapa de este movimiento comunal abarca desde 1994 hasta este momento. Dentro de este periodo ubicamos varias de las acciones que dieron origen al BICAP y su entrada a un escenario nuevo. Por ejemplo, en 1994 se constituye el Consejo Municipal de Educación compuesto por directores, padres de familia y profesionales indígenas mixes. En 1995, estos últimos impulsan este programa desde la regiduría. Las principales críticas lanzadas al CBTA apuntaban la falta de orientación hacia la solución de los problemas de los pueblos indígenas. Desde la Comisión de Bienes Comunales, Floriberto Díaz criticó el plan de estudios del CBTA, en particular el área de fruticultura, que no establecía ningún vínculo con la producción local, y otro de sus espacios terminales, el de computación, permanecía sin computadoras. Además, este programa se negaba a dar reconocimiento al uso de la lengua materna de los mixes. Una alternativa terminal, propuesta por este grupo de profesionales mixes, fue la creación de la carrera de Técnico en Desarrollo Comunitario, que en cierto modo permitía introducir modificaciones al plan de estudios y, al mismo tiempo, retomar dicha preocupación. Podemos considerarlo como un primer paso y uno de los frutos

⁶ "En el internado del CECAM se hospedan cerca de 50 alumnos provenientes de toda la región. Los componentes de la banda del CECAM ganaron, en 1985, el premio nacional de bandas infantiles y fueron premiados por el presidente de ese entonces. Este premio aumentó el prestigio que tiene Santa María Tlahuitoltepec, pero muchos lo consideraron un recurso político para tranquilizar a una de las comunidades mixes más difíciles" (Acunzo, 1991: 80).

⁷ El principal apoyo lo recibieron del desaparecido Instituto Nacional Indigenista (INI). En este momento, la SEP y el gobierno del estado de Oaxaca se han hecho cargo de financiar sus actividades académicas.

ya maduros del EDICOM. Es especialmente memorable 1995 debido a que en ese año ocurre, por un lado, una petición de las autoridades mixas a los gobiernos estatal y federal para regularizar el EDICOM y darle un estatus diferente y, por otro lado, las autoridades educativas ofrecen crear una institución de educación media superior, de carácter indígena y acorde al entorno cultural.⁸

EL BICAP

Del EDICOM y del aporte de un grupo de especialistas externos surge y se crea, en septiembre de 1995, el BICAP. De 1995 a 1996 los profesionistas mixes desarrollan su tarea educativa sin ningún reconocimiento oficial; únicamente contaban con la palabra del secretario de la SEP y, sin embargo, lograron consolidar una matrícula. Ya para 1997 empiezan a obtener un pago por parte de la SEP.

Después de haber pasado por este largo trayecto histórico de aproximadamente 30 años surge el BICAP de la persistencia de los líderes y profesionistas sobre el proyecto de educación propia y comunitaria. El concepto de educación propia referido antes es reconsiderado desde una perspectiva interdisciplinaria y a través de una nueva orientación teórica, de unión de la teoría con la práctica. El proyecto educativo sobre el que se apoya el BICAP está definido de la siguiente manera:

El proyecto educativo *ayuujk* parte de la definición de lo que somos como *ajukjää́* (persona-pueblo) y como *pujx käjp* (comunidad) retomando nuestros orígenes —¿de dónde venimos?—, lo que nos significa —¿quiénes somos?— y lo que queremos —¿hacia dónde vamos?—. Se hace un planteamiento retrospectivo y prospectivo en donde analizamos nuestro contexto cultural e histórico, mismo que se traduce en un proyecto educativo que concretizado en el nivel medio superior nos conforma como una comunidad capaz de apropiarse de su propia historia desde el contexto educativo (*La Voz y la Palabra Ayuujk*, 2001:77).

Los autores del BICAP⁹ han construido una estrategia culturalmente abierta y un enfoque interdisciplinario con suficiente flexibilidad: integraron a su propues-

⁸ Este acercamiento de autoridades educativas con Santa María Tlahuitoltepec data de muchos años atrás, “Miguel Limón Rojas formalizó un estrecho y firme contacto con las comunidades indígenas desde hace más de 15 años, primero como subsecretario de Planeación Educativa de la SEP y después como director general del Instituto Nacional Indigenista. Se acercó y convivió con nuestras culturas originales, escuchándolas y brindándoles su apoyo por largo tiempo y, sobre todo, de manera respetuosa, acompañándolas en sus usos y costumbres” (De Lassé, 2001: 8).

⁹ El libro citado, *La Voz y la Palabra Ayuujk*, es una memoria autoral en la que se describe con detalle la experiencia educativa *ayuujk*, los propósitos, el modelo pedagógico y el plan de estudios. A través de esta memoria autoral podemos enterarnos que ya no son únicamente profesionistas indígenas quienes intervienen en el diseño de la propuesta, también participan especialistas externos.

ta viejos términos de desarrollo comunitario, la pedagogía liberadora de Paulo Freire, algunas nociones de la interdisciplinariedad y los conceptos indígenas de cosmovisión y comunalidad. Como se podrá observar, la extensa experiencia académica e intelectual de los profesores del BICAP nos proporciona suficientes datos acerca de los estilos creativos de la práctica educativa; a través de ellos podemos saber que retomaron algunos enfoques basados en modelos de intervención local integradora y programas de desarrollo rural comunitario, puestos en práctica en las décadas de los cuarenta y cincuenta, en los cuales el desarrollo comunitario se refería a la realización de tareas de mejoramiento mediante la participación voluntaria y activa de los miembros de la comunidad (Pan-American Union, 1963). Agencias multilaterales, sobre todo la UNESCO y la ONU lanzaron un modelo de desarrollo comunitario basado en la idea de formar agentes de cambio ligados a la comunidad y la promoción de la autoayuda como elemento detonador del desarrollo. La realización de obras y escuelas eran sólo medios para generar un ambiente favorable de autoayuda en la comunidad, ya que lo verdaderamente deseado era transformar actitudes y valores. Muchos de estos enfoques fueron criticados, sobre todo por el énfasis puesto en la participación democrática, la autodeterminación y la supeditación de objetivos económicos y sociales (Erasmus, 1968).

Quizá entre los rasgos distintivos de estos enfoques de desarrollo comunitario figuran la falta de vinculación con otros esfuerzos más amplios, como el cambio social y la transformación de los aparatos de dominación. El énfasis en las tareas comunitarias y en el diseño de una educación propia no siempre ha ligado algunos de los objetivos de desarrollo rural y la atención de las problemáticas centrales, como ha sido el caso del BICAP, que hizo hincapié en los aspectos pedagógicos y metodológicos, en vez de centrarse en las demandas comunitarias, y ahora sufre algunas consecuencias de ello.

LA ENSEÑANZA *MIE NILLU*¹⁰

De la experiencia mazateca *Ngu niya yanu zaku kjuabitsien*¹¹ abordaremos algunos elementos generales de tipo histórico-político y sus características, así como los aspectos más sobresalientes de la propuesta de bachillerato, y dejamos de lado, en esta ocasión, muchas cuestiones relacionadas con la problemática educativa de la región y con los distintos momentos políticos por los que atraviesa el municipio de Mazatlán Villa de Flores, en la forja de la propuesta educativa local.¹²

¹⁰ Autodenominación, significa "los abuelos o los antiguos".

¹¹ Es el nombre que lleva el BMG y significa "una casa donde florece el pensamiento".

¹² Debo hacer la aclaración que hemos participado, junto con otros colegas y líderes de la comunidad, en el diseño de la propuesta y del plan de estudios del BMG. El grupo interdisciplinario e interinstitucional estuvo integrado, en el periodo de inicio, por Melquiades Rosas Blanco de Mazatlán Villa de Flores, Sergio Ricco Monge, Nicanor Rebolledo y Tersinha Bertussi Vianchi

Antecedentes

El Bachillerato Mazateco General (BGM) se desarrolla en Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca, que se encuentra a 270 km de la ciudad de Oaxaca, y pertenece al Distrito de Teotitlán de Flores Magón y a la región de la Alta Mazateca.¹³ Está integrado por 54 comunidades y, de acuerdo con el censo de 2000, su población es de 13 947 habitantes, de los cuales 80% son bilingües mazateco-español y el resto son monolingües del mazateco.¹⁴ Por sus características socioeconómicas y culturales, la región es considerada por el Banco Mundial una zona de alta marginalidad. Desde nuestro punto de vista, el municipio, pese a que se ha alterado el entorno natural por procesos de erosión hídrica, por el tradicional sistema de tumba-roza-quema y el persistente cultivo de ladera, conserva aún una alta biodiversidad. La ecología varía desde el área de bosque caducifolio que forma parte de la sierra de Huautla, de vegetación de pinos y encinos, especies de caoba y cedro, hasta los niveles de un ecotono formado en las estribaciones del Río Chico, uno de los afluentes del Papaloapan, donde se cultiva café y se siembra caña de azúcar. La biodiversidad a la que nos referimos constituye un potencial productivo que hasta el momento ha sido considerado como punta de lanza del bachillerato.

Como en casi todos los proyectos de este tipo, el BMG comenzó a trabajar animado por el entusiasmo de la comunidad y con el apoyo solidario de algunos profesionistas de la localidad y de algunas universidades,¹⁵ sin contar con más recursos que los generados a través del Centro de Derechos Indígenas A. C. y del cabildo.¹⁶ Inició sus actividades en 1998, en una casa comunitaria denominada *Casa Azul*, con un grupo de 17 estudiantes y cuatro profesores, un ingeniero agrónomo recién egresado de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), un químico profesor de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala (ENEP-I), un fi-

de la UPN, y José Luis Real del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). En diversos momentos también participó un grupo de profesores de la Academia de Historia y estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM; este grupo ha realizado varias visitas con el fin de contribuir en el desarrollo académico del BMG. La UPN y el ayuntamiento de Mazatlán Villa de Flores firmaron un convenio de colaboración, en 2001, para desarrollar la propuesta académica del BMG.

¹³ La Mazateca Alta está compuesta por 19 municipios, 16 mazatecos, dos nahuatlacos y uno mixteco. De estos municipios casi todos están regidos por el sistema de usos y costumbres, y únicamente dos mantienen el viejo sistema de partidos, uno mazateco y otro mixteco.

¹⁴ En Oaxaca residen 146 928 hablantes del mazateco, 6 755 se encuentran en el estado de Puebla, y en el estado de Veracruz se han censado 6 533 mazatecos. Desconocemos la cifra de mazatecos residentes en la ciudad de México y municipios conurbanos (López Cortés, 1997).

¹⁵ Hay que mencionar que estudiantes de la UNAM ofrecieron hacer servicio social y de esa colaboración nació la idea de fundar una preparatoria para la comunidad. Este primer esfuerzo dio pie para que uno de los líderes mazatecos pensara en la construcción de una escuela de este nivel, contando inicialmente con el apoyo de un grupo de profesores de la UPN.

¹⁶ El Centro de Derechos Indígenas, A. C. tiene como objetivo impulsar acciones basadas en la aplicación de los usos y costumbres consagradas en la Ley y actividades de orden cultural y educativo.

lósofo mazateco originario de Mazatlán y un matemático oaxaqueño egresado de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). Este caso, al igual que otros en el estado de Oaxaca, ha pasado por un largo camino lleno de obstáculos; primero los pueblos organizados han tenido que cruzar las casi infranqueables barreras de reconocimiento y aplicación de los usos y costumbres, para establecer un instrumento efectivo de regulación jurídica y de gobierno, y luego articularlo a la solución de problemáticas concretas; tuvieron que esperar la aprobación de la *Ley de derechos de los pueblos y comunidades indígenas del estado de Oaxaca*¹⁷ en el nivel de su Constitución estatal, para que esta lucha encontrara algunos cauces y resolución a dichas demandas. En 1989, por ejemplo, en Mazatlán Villa de Flores, dio inicio un movimiento muy importante, fuertemente respaldado por las autoridades tradicionales, a través del cual los líderes emergentes consiguieron sustituir formas de autoridad establecidas por el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y lograron instalar espacios autogestivos, de elección, control y gobierno indígena. Desde entonces, este municipio, enclavado en la región Mazateca Alta, se rige por usos y costumbres, o bien el sistema político está sustentado en lo que los antropólogos denominan *sistema de cargos*, compuesto por un *consejo de ancianos* y una *jeraquía interna*, instancia que se constituye como Asamblea Comunitaria, máximo órgano de decisión de la vida política y social del municipio y del conjunto de las 54 comunidades que lo componen.

Por ello, desde 1994 la Asamblea Comunitaria se establece como figura de autoridad en el municipio, y a partir de 1996 esta figura forma parte de la estructura de gobierno municipal apoyada en dicha Ley.¹⁸ De ese modo, son sustituidas las formas de elección de autoridades municipales, lo cual permite a los miembros de las comunidades seleccionar a sus candidatos y votar por ellos en un proceso en el cual quedaron fuera los partidos políticos.¹⁹

En términos generales, éste es el contexto político en el cual surge la idea de construir un proyecto cultural de largo alcance para el municipio y la Asamblea Comunitaria, concebido como una forma de apuntalar, entre otras cosas, la esperada transformación política, el desarrollo productivo local, el rescate y protección de los suelos, la formación de los jóvenes de las comunidades en los campos de la cultura, la producción, el arte y la educación.

Como podrá verse, el BMG tiene una etapa inicial de fundación, y otra que comienza a partir de una serie de reflexiones de la Asamblea Comunitaria y de

¹⁷ *Ley de derechos de los pueblos y comunidades indígenas*. Reformas y adiciones a la Constitución Política del Estado. Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca. H. LVI Legislatura del Congreso del Estado. Oaxaca, 17 de junio de 1998.

¹⁸ Conocida coloquialmente como Ley Carrasco.

¹⁹ A pesar de que en la mayoría de los municipios está establecido el sistema de usos y costumbres, los partidos políticos (PRI, PAN, PRD, PVEM) cuentan todavía con militantes. En 1994 se formó un frente de presidentes municipales para demandar mayor presupuesto para obras y proyectos productivos; en ese entonces, algunos municipios ya practicaban el gobierno de usos y costumbres.

análisis especializado por parte de asesores y técnicos, acerca de la necesidad de reenfocar su papel dentro de la vida comunitaria. De la etapa inicial únicamente diremos que el bachillerato surgió del interés, un tanto espontáneo, de los líderes y de un grupo de jóvenes estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), muy ligados a los trabajos de la Asamblea Comunitaria en sus momentos estelares; su fundación ocurre, en primer lugar, desde la perspectiva de fortalecer el trabajo de la Asamblea Comunitaria y de iniciar un gobierno basado en usos y costumbres. El segundo momento parece estar más influido por la idea de vincular el BMG al desarrollo económico y social de las comunidades y otorgar a la educación un papel más activo en la transformación de la realidad mazateca.

El grupo de trabajo interinstitucional compuesto por representantes de la propia Asamblea Comunitaria y profesores de la UPN, encargado de proponer una nueva oferta educativa de bachillerato, se reunió por primera vez en Mazatlán Villa de Flores, a principios de 2001. De esta primera reunión surgieron algunas propuestas de organización y una agenda de trabajo; pero el resultado más importante fue quizá aquélla de realizar periódicamente un seminario-taller de formación de profesores del bachillerato, con el fin de construir, desde este espacio de discusión y análisis, la fundamentación curricular y el plan de estudios del bachillerato. Además, se consideró de suma importancia la participación de todos los actores comunitarios (autoridades, padres de familia, profesores, estudiantes y asesores externos).

La estrategia más importante seguida por el grupo de trabajo —interinstitucional e interdisciplinario—, consistió en la realización frecuente de reuniones con miembros de la Asamblea Comunitaria y en la celebración de un seminario-taller continuo de discusión y diseño de la propuesta académica del BMG, que comenzó desde 2001 y continúa hasta este momento. Algunas de estas reuniones de trabajo y de los seminarios efectuados hasta ahora se han llevado a cabo en Mazatlán Villa de Flores y en la UPN, en la ciudad de México. Habría que señalar, además, que parte de la estrategia principal ha consistido, básicamente, en la discusión intercomunitaria y en el intercambio de puntos de vista con profesores y estudiantes de otras experiencias de bachillerato indígena y no indígena, como las del BICAP, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM y la Preparatoria de la Universidad de la Ciudad de México (UCM). Por esta razón ha sido muy importante realizar reuniones en la comunidad y fuera de ella, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Contexto

Las primeras discusiones aportaron elementos de análisis y algunas líneas de trabajo enfocadas a construir la propuesta académica del BMG, tomando en

cuenta el contexto regional y municipal.²⁰ Pueden resumirse de la siguiente manera:

- 1) El movimiento mazateco reciente ha tenido, como ejes principales, la lucha contra el caciquismo y la dominación local, el reconocimiento y la consolidación del sistema de usos y costumbres, y la formulación de nuevas alternativas de desarrollo regional. La educación no había sido considerada objeto de análisis y demanda importante en la lucha mazateca, por lo tanto era desplazada de los debates y quedaba reducida a ser tratada dentro de los temas secundarios. Por eso, esta postura debía ser cambiada para otorgar a la educación un papel fundamental en el diseño de alternativas de desarrollo regional; el bachillerato puede jugar un papel importante en la transformación de estas viejas concepciones.
- 2) Si bien el bachillerato ya contaba con un registro ante el Instituto de Educación Pública de Oaxaca (IEPO) y se encontraba en funcionamiento, faltaba lo más difícil y complejo: diseñar su desarrollo y expansión. Se señalaron algunas ausencias: una muy notable es el estímulo hacia el conocimiento local mazateco. Éste era uno de los puntos por considerar en las siguientes reuniones de trabajo: perfilar actividades hacia la construcción de una Propuesta de Bachillerato Mazateco, con mayúsculas, anteponiendo el conocimiento de los antepasados y la enseñanza *mie nillu*.
- 3) La mano vuelta-tequio es un excelente elemento de organización del trabajo colectivo, propio de la comunidad, que puede ser aprovechado para distintos propósitos de formación en el bachillerato, por ejemplo, para transformar el estatus tradicional del estudiante, proponiendo nuevas formas de relación de los jóvenes con la comunidad. También puede contribuir con pautas de organización del trabajo escolar y formas de vinculación académica con la comunidad.
- 4) La migración de los jóvenes es un tema de mucha preocupación para la Asamblea Comunitaria y piensan que el nuevo bachillerato puede aportar algunas soluciones en el corto plazo. Por ello se plantea, en primer lugar, un nuevo plan, capaz de ofrecer oportunidades educativas de calidad; en segundo lugar, debe ser multivalente y adecuado al entorno social y productivo de la región, con salidas terminales técnicas.

²⁰ El primer seminario-taller se llevó a cabo en la UPN de la ciudad de México, del 23 al 27 de abril de 2001; tuvo una duración de 40 horas, asistieron líderes de la comunidad, profesores del BMG, asesores externos, profesores invitados del BICAP, CCH y FFyL de la UNAM y de la UCM. En el seminario se abordaron los siguientes temas: 1) el contexto económico-político de la región Alta Mazateca y el municipio de Mazatlán Villa de Flores; 2) el sistema de usos y costumbres; 3) la situación educativa general, el sistema de educación básica y la demanda educativa de nivel medio y superior.

Actores comunitarios

En la región mazateca, la escolarización ha dejado de ser un vehículo de movilidad social, motivo por el cual el bachillerato debía enfocarse a propiciar el desarrollo de la comunidad. Para ello, se consideró fundamental que los estudiantes se comprometan con su propia formación, puesto que uno de los problemas más sentidos es la necesidad de que valoren el esfuerzo comunal y de sus autoridades por constituir un espacio educativo específico como éste. En este sentido, las autoridades comunitarias identifican en los “principios éticos mazatecos” un eje articulador y la necesidad de trabajarlos a profundidad en el currículo.²¹

- 1) Hasta el momento, el bachillerato no ha logrado ser significativo en varios aspectos relacionados con la tarea educativa fundamental: el desarrollo comunitario integral y la enseñanza *mie nillu*. No había considerado el manejo agrícola y pecuario como elementos de desarrollo rural. En la medida en que esta tarea sea abordada de manera reflexiva y sistemática, tanto en el nuevo currículo como dentro de los espacios extracurriculares, la situación podrá ser cambiada considerablemente.
- 2) La Asamblea Comunitaria presenta una cuestión preocupante referida a la pérdida de la identidad mazateca y la transculturación de los jóvenes. Los viejos expresan su preocupación sobre los jóvenes; en el mismo sentido, los profesores comentan que los jóvenes que ingresan al bachillerato son muy “difíciles”, “indisciplinados”, renuentes al trabajo académico, “desinteresados” y particularmente conflictivos. Los profesores interpretan que la falta de entusiasmo, así como la edad por la que atraviesan —adolescencia— y el entorno tras cultural en el que viven, son situaciones causantes del bajo rendimiento académico. De acuerdo con esta interpretación, los estudiantes privilegian más los valores urbanos occidentales que los rurales mazatecos; por ejemplo, en la escuela priorizan la informática en lugar de una materia destinada al cultivo de hortalizas, el manejo agrícola o pecuario. Por ello, hay una propuesta de incluir en el currículo un eje de abordaje de la identidad cultural y propiciar actividades de revitalización lingüística de los jóvenes. Se plantea la necesidad de vincular a los jóvenes

²¹ Este punto fue discutido en el segundo seminario-taller que se llevó a cabo en Mazatlán Villa de Flores, en julio de 2002; en éste se retomaron las discusiones del seminario anterior y se abordaron otros temas: 1) la identidad mazateca y el fenómeno de la transculturación; 2) la migración y el cambio cultural y lingüístico; 3) problemas de tenencia de la tierra y límites agrarios; y 4) productividad agropecuaria, deforestación y erosión de los suelos, monocultivo, producción y comercialización de café, agricultura de tumba-roza-quema.

estudiantes con la estructura de responsabilidad de las autoridades comunitarias, pues hasta el momento el estatus de estudiante los exime de las labores comunitarias —esto resulta ser un fenómeno registrado también en el BICAP.

- 3) El establecimiento de un laboratorio de experimentación de cultivos, parcelas demostrativas, cría de especies animales, un centro comunal de beneficio del café, asociados al bachillerato, no sólo contribuiría a la formación de los jóvenes sino también al desarrollo productivo de las comunidades. En este punto hay propuestas concretas, por ejemplo, la utilización de la matemática y la física para la construcción de un pequeño sistema de riego y un sistema de terrazas para la producción de hortalizas, sin descontar un mayor acercamiento del cuerpo docente a problemas muy específicos del entorno comunitario.
- 4) La gestión comunitaria y el ejercicio de la justicia forman un campo particular de interés de la Asamblea Comunitaria, el cual exige algunas respuestas por parte del nuevo plan de estudios del bachillerato, como crear una opción terminal destinada a formar técnicos especializados en la materia.
- 5) La misma lucha por conquistar un espacio para el bachillerato ha llevado a la Asamblea Comunitaria a abrir otros flancos de disenso interno y externo. En la historia local aparece, de modo anecdótico, el empeño del IEPO por instalar un telebachillerato en vez de atender la solicitud de regularización del BMG. Eso acarrió varios problemas internos; la Asamblea Comunitaria ha tenido que llevar a cabo varias marchas y plantones en la ciudad de Oaxaca, primero para obtener una clave oficial de respaldo al plan de estudios —paradójicamente similar a la de los bachilleratos tradicionales—, que permitiera funcionar en calidad de escuela incorporada, y luego desechar la propuesta de creación de un telebachillerato en la comunidad. La inconformidad interna ha sido encabezada, principalmente, por los profesores de la telesecundaria y alentada por los viejos intereses caciquiles. Tal hecho ha sido interpretado por los líderes de la Asamblea Comunitaria como maniobra priísta para restar posibilidades y desalentar a los jóvenes en sus intenciones de ingresar al bachillerato. Para disminuir tal inconformidad, ha propuesto un acercamiento con los profesores de la telesecundaria, a fin buscar salidas y, por otra parte, solicitar al IEPO que no interfiera en el desarrollo del BMG.²²

²² En el año 2000 se pronunció el compromiso por parte del gobierno del estado de crear un bachillerato por cada grupo étnico, es decir, 16 bachilleratos en todo el estado. Estos compromisos implicaban el BMG, y los acercamientos que los funcionarios educativos tuvieron con los responsables del BMG resultaron infructuosos, pues no permitían la participación directa de los promotores de los bachilleratos comunitarios integrales. En otras palabras, el Bachillerato Mazateco General reclama su carácter comunitario y un desarrollo curricular acorde con el entorno.

- 6) El tema de los profesores y su preparación pedagógica es muy discutido y resulta particularmente problemático. Tanto en la región como en el municipio, no hay profesores normalistas y profesionistas universitarios de origen mazateco con posibilidades de hacerse cargo de impartir los cursos del bachillerato. Por el momento, consideran que los profesores encargados de impartir los cursos sean profesionistas no indígenas, invitados externos pero, al mismo tiempo, plantean la necesidad de ir cubriendo esta carencia con una política de formación de profesores mazatecos. Una alternativa para enfrentar dicha problemática es la creación de un espacio del currículo para abordar la problemática de la docencia y la pedagogía intercultural, y también inducir a los egresados a que opten por formarse en estos campos profesionales en universidades y escuelas superiores.
- 7) En cuanto a la infraestructura, mientras se construía el edificio escolar en un terreno propio donado por un vecino de la Asamblea localizado en El Corral, las actividades del BMG se desarrollaban en la *Casa Azul*. Actualmente, el edificio, localizado a tres km de la cabecera, ya cuenta con aulas para cada grupo académico, sala de medios, laboratorio de biología y química, que además tendrá la función de producir tejido vegetal (orquideario); asimismo, cuenta con maquinaria para beneficio de café, y en sus instalaciones se encuentra una radio comunitaria (radio de frecuencia modulada), que cubre una importante posibilidad de comunicación, ya que en esta zona no se capta ninguna señal. En este sentido, se abre una tarea más para la asesoría en materia educativa y de información para la población en general.
- 8) Como ya se comentó, el bachillerato comenzó en 1999 con una matrícula de ocho estudiantes, una mujer y siete hombres; luego en la siguiente generación 2000-2001, ingresaron 11 estudiantes, tres mujeres y ocho hombres; en la tercera generación 2001-2002 entraron 42 estudiantes, 13 mujeres y 29 hombres; y en la generación 2002-2003 ingresaron 81: 33 mujeres y 48 hombres. La matrícula para 2003 era de un total de 129 alumnos. En la siguiente generación, 2003-2004, se espera aumentar el ingreso, es decir, la atención de 120 a 130 estudiantes. Como se observa, la demanda se ha incrementado notablemente, pese a las dificultades por las que atraviesa el bachillerato, sobre todo en la necesaria consolidación y estabilidad de una planta docente.

Situación actual

La Asamblea Comunitaria ha realizado un diagnóstico de la situación educativa de los mazatecos, con el fin de delinear los aspectos generales de la propuesta y ha identificando los siguientes puntos:

- 1) La educación indígena en los niveles de preescolar y primaria es de muy baja calidad y, hasta el momento, no ha sido bilingüe; al contrario, los profesores, siendo bilingües en su mayoría, no reconocen la importancia de enseñar mazateco y en mazateco, como tampoco han visto interés de las autoridades educativas por desarrollar una educación bilingüe efectiva.²³
- 2) El rezago educativo es muy elevado; por ejemplo, las comunidades El Manzano, El Caracol y Llano de las Águilas no tienen escuela; por lo general, los profesores, una vez asignados en el municipio, buscan trasladarse inmediatamente a centros urbanos, pues consideran que la región es como “zona de castigo”, y por ello no hay arraigo, mucho menos compromiso con las comunidades.²⁴
- 3) Los profesores de educación indígena se mantienen alejados del bachillerato mazateco y no ha habido, hasta el momento, ningún interés por involucrarse.
- 4) La influencia de los misioneros josefinos en la Mazateca Alta ha sido muy importante en los primeros pasos que ha dado la Asamblea Comunitaria. El mayor impacto ocurre a partir de la instalación del obispado en Huautla, en 1972, y de la Escuela de Ministerios establecida alrededor de 1980 por católicos alemanes, porque contribuye al reconocimiento de la cultura y la lengua mazatecas. A partir de los ochenta celebran misas en mazateco —los cantos, el catecismo y los relatos evangélicos se hacen en mazateco—; para esta fecha ya cuentan con 500 catequistas, una gramática del mazateco y plantean organizar un seminario mazateco con la finalidad de formar a sacerdotes nativos en una filosofía transformadora. Aunque este proyecto no logró sus objetivos de formar a curas mazatecos, sí formó a varios ministros de origen nativo.
- 5) La comunidad ya no quiere que sus hijos sean educados para salir de ella, sino para quedarse, para lo cual plantean que el bachillerato proporcione herramientas necesarias. Por ejemplo, en el cultivo del jitomate se debe contratar agrónomos de fuera y eso encarece el cultivo, por eso sería ideal que el bachillerato proporcionara los conocimientos necesarios para evitar la contratación de agrónomos externos; tendría que brindar los conoci-

²³ Este punto fue abordado en el tercer seminario-taller. También fueron tratados los siguientes aspectos: los principales enfoques innovadores en educación media y superior, así como también posibles aplicaciones interdisciplinarias en la propuesta de bachillerato mazateco. Participaron, además de Melquíades Rosas Blanco y líderes de la comunidad, Sergio Ricco, Nicanor Rebolledo y Teresihna Bertussi, asesores de la UPN, así como un grupo de profesores invitados entre los que se encontraban: Crisóforo Gallardo y Fidel López del BICAP; Edel Ojeda, Valentín Martínez del CCH y Mario Miranda de la FFyL de la UNAM; Iván Gómez Cesar de la Universidad de la Ciudad de México (UCM) y María Elena Rodríguez de la UAM-X.

²⁴ Cuando llega un maestro trae su plaza y al irse se la lleva, entonces el maestro nuevo debe gestionar su plaza (comentarios del seminario-taller).

mientos agrícolas —y de otro tipo— suficientes para que los jóvenes se queden en sus lugares de origen.

- 6) A la Asamblea Comunitaria le interesa que la gente de la comunidad se prepare para ocupar los espacios actualmente atendidos por profesores externos y prepare a las futuras generaciones en la búsqueda de alternativas de desarrollo regional.

Elementos no indígenas

La Asamblea Comunitaria y los asesores externos iniciaron la discusión en el diseño del nuevo plan de estudios, con la incorporación de experiencias indígenas y no indígenas. En este sentido, se realizaron sesiones de trabajo dentro de un seminario-taller, exclusivamente para revisar enfoques y experiencias, donde se abordaron la cuestión interdisciplinaria y los enfoques globales de enseñanza.

En primer lugar, se consideró importante retomar la cuestión interdisciplinaria para al diseño de la propuesta comunitaria de bachillerato. Desde los años sesenta, el mundo académico latinoamericano experimentó un movimiento crítico, dirigido a cuestionar los sistemas tradicionales de enseñanza; se pensó que gran parte de la crisis de los sistemas educativos se debía a la excesiva fragmentación del conocimiento y a una creación de subdivisiones disciplinarias, y se creía que era necesario reorganizar este conocimiento pulverizado por las viejas tendencias. Este movimiento llegó a México en los años setenta. Desde entonces, varias instituciones de educación superior comenzaron a experimentar cambios utilizando el concepto de interdisciplinariedad para crear sistemas escolares innovadores. Se fundaron varias instituciones de educación superior con ese mismo fin.²⁵

El CCH de la UNAM es una de estas instituciones creadas desde esta perspectiva. En 1970 se sometió a consideración del Consejo Universitario una propuesta de nueva universidad y dentro de este plan se encontraba la creación del CCH y la Universidad Abierta, ambas concebidas para sectores de la ciudad sin acceso al nivel superior. En 1971 se aprueba la creación del CCH con el objetivo de unir el sistema de Escuelas Preparatorias y las Facultades, crear una instancia capaz de vincular la Universidad con sus distintos órganos y hacer de ella un espacio más abierto a la sociedad. Este nuevo proyecto pretendía convertir el aula en un lugar generador de conocimientos; el objetivo era desplazar el enciclopedismo. En su historia —de más de 30 años—, hay dos momentos muy importantes: uno de fundación y otro de cambio acontecido en 1996, cuando se introdujeron

²⁵ Fragmentos de la exposición del doctor Mario Miranda de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

algunas cuestiones innovadoras como trabajar las distintas asignaturas a partir de núcleos problematizadores.²⁶

La Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X) es otra de las instituciones que integró en diferentes áreas de conocimiento un enfoque interdisciplinario, en la perspectiva de establecer un sistema de enseñanza modular, con posibilidades de aplicarse en la enseñanza de ciencias afines; este sistema se aplicó también en las ciencias sociales y en núcleos disciplinarios próximos, colocando al sujeto en un lugar activo. Desde que se fundó hasta la fecha actual se encuentra entre las instituciones vinculadas con los problemas de la interdisciplina y una concepción académica integral. La preocupación giraba en torno a la vinculación entre el sujeto de conocimiento y la realidad social, en el establecimiento de una dinámica entre sujeto y objeto. Se consideró la teoría *piagetiana* como base epistemológica, al trascender la relación entre objeto y sujeto, la transformación de los conocimientos generados y las estructuras cognitivas del sujeto que conoce.²⁷ En esos años hubo otras discusiones, por ejemplo, era muy importante discutir las herramientas metodológicas: la estructura de los módulos, el objeto de transformación, el problema eje, la unidad de enseñanza aprendizaje. Se adopta la estructura de departamento para aplicar esta visión integradora, pues se suponía que esta estructura iba a vincular las diferentes disciplinas académicas implicadas.

Por otra parte, se discutió también la creación del sistema de preparatorias de la Universidad de la Ciudad de México (UCM). En cuanto a su creación, se hizo referencia a un tema controvertido: la sobresaturación de ofertas educativas en el Distrito Federal y de la demanda creciente de sectores marginales de la población sin acceso a la educación media superior. Hasta ahora, la educación media superior ha sido excluyente y el planteamiento de la UCM consiste en recuperar el derecho a la educación como precepto constitucional, y como la ciudad de México no cuenta con una universidad estatal que abra opciones, entre otras cosas eso justifica su apertura. Una universidad inserta, preferentemente en la gente pobre de la ciudad, que le apuesta al sostenimiento y la adquisición de un efecto

²⁶ El currículo del CCH comprende cuatro ejes: 1) la noción de cultura básica (saber buscar información, saber leer e interpretar textos y comunicar sus ideas, saber observar y formular hipótesis, saber experimentar y verificar, y desarrollar procesos mentales inductivos y deductivos. Las capacidades son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a aprender; 2) La organización académica por áreas (ciencias experimentales, talleres, histórico-sociales y matemáticas); 3) el alumno como actor de su formación (sujeto de su proceso, desarrollar la capacidad de aprender a aprender, clase-taller y manejo de fuentes); 4) el profesor como orientador en el aprendizaje (función de guía, propicia el desarrollo de habilidades, atiende el enfoque disciplinario, retoma el programa de estudios, establece el trabajo colegiado como valor, responsable de la instrumentación didáctica, pone en práctica el aprendizaje, trabajo colegiado, evalúa y valida el programa de la asignatura) (Partes de la exposición de los profesores Edel Ojeda y Valentín Martínez del CCH Sur de la UNAM).

²⁷ Fragmentos de la exposición de la maestra María Elena Ramírez de la UAM-X.

de respuesta. ¿Quiénes ingresan? Todos aquellos que cumplan con los requisitos y estén interesados en hacerlo. El ingreso es sorteado mediante un sistema computarizado. A los interesados se les aplica un examen únicamente con el fin de conocer el estado en el que llegan y no para condicionar su ingreso. Una cuestión central del proyecto es la separación de la docencia y la certificación, pues libera a los profesores de la carga de poder y de la burocracia. Adopta un esquema de tutoría, basado en la atención de los estudiantes a través de profesores que organizan la vida académica de cada alumno dentro de la institución; trata de romper con el esquema individualizado y asume el reconocimiento del estudiante como persona, en un ambiente flexible. El alumno puede optar por el área de su interés una vez pasado el primer ciclo básico; puede pasar al área de formación. Se busca centrar el interés en el estudiante, en saber la forma como aprenden, y en su transformación.²⁸ El sistema de aprendizaje está basado en el método de la pregunta, de saber por qué. El reto del trabajo consiste en repensar la realidad social.

Propuesta

Después de haber discutido las diferentes experiencias, incluida la del BICAP, siguió una etapa de trabajo consistente en la construcción de la propuesta de bachillerato, y en un ejercicio de aplicación de conceptos de la interdisciplina en un modelo de enseñanza media superior con una proyección étnica e intercultural.²⁹ Los temas seleccionados y preocupaciones puestas en el centro de la discusión fueron:

- 1) Erosión de la tierra, plagas, baja productividad, migración, falta de ocupaciones para las nuevas generaciones, nuevos valores de los jóvenes en conflicto con la cultura mazateca, la cultura de la escuela confrontada con la cultura mazateca, el mazateco enfrentado a la escuela y al multilingüismo, el alcoholismo, los problemas sanitarios, nutrición, prácticas jurídicas abusivas, economía doméstica deteriorada.
- 2) La comunidad es el sujeto principal. Las preocupaciones estarán enfocadas a resolver problemáticas de la comunidad, mediante la formación de los jóvenes de las comunidades mazatecas de la región y del municipio.

²⁸ Entre otras cosas destacan que: 1) están buscando estimular a los “buenos estudiantes”; 2) el examen final es la obtención del grado, se aplican exámenes para la obtención del certificado; 3) atiende áreas de ciencias duras y ciencias sociales (ingenierías — transportes, comunicación y electrónica— y de ciencias sociales-historia de las ideas, ciencia política, sociología, comunicación e historia) (Fragmentos de la exposición de Iván Gómez Cesar de la UCM).

²⁹ Éste fue el objetivo del cuarto y quinto seminario-taller, llevados a cabo en octubre de 2003 en la UPN y en enero de 2004 en Mazatlán Villa de Flores.

En el análisis pudieron despejarse con claridad los núcleos interdisciplinarios relacionados con la economía regional y el excedente de producción y su incidencia en la economía doméstica. En un ejercicio de cruzamiento delimitando los objetos, se pudo comprender mejor la necesidad de plantear un modelo pedagógico alternativo de resistencia, de un bachillerato integrado a la comunidad; un modelo que haga frente, de manera estratégica, al corredor Plan Puebla-Panamá, a la problemática de las patentes, la apropiación de los recursos naturales y los riesgos ambientales, así como la cuestión normativa.³⁰

La propuesta de bachillerato mazateco ha puesto el acento en la comunidad y su vínculo con los estudiantes, así como en la relación dinámica y activa de los sujetos.³¹ Adopta una metodología integradora y flexible para la enseñanza, y ubica a los sujetos en un lugar desde donde podrán acercarse de manera científica y sensible a la problemática de la comunidad, con la finalidad de que contribuyan con soluciones, de que estén en posibilidades de aprender crítica, creativa y productivamente, adquieran habilidades y conocimientos enriquecidos con las experiencias de la propia comunidad, la investigación y la participación de los distintos actores. Los estudiantes del bachillerato estarán en posibilidades de ayudar a cambiar las condiciones de su entorno, a generar acciones desde la escuela para la comunidad y realizar ejercicios de extensión, así como contribuir a la educación permanente de los adultos, mujeres y hombres de la comunidad.

La enseñanza modular que ha adoptado el BMG exige la organización global de contenidos y un abordaje interdisciplinario, la participación activa de los estudiantes, la reestructuración del trabajo del maestro y un ejercicio docente basado en la investigación, el trabajo cooperativo y la dinámica grupal; excluye las materias tradicionales y el orden parcial en el cual, con frecuencia, han sido presentados; parte de la idea que conocer es modificar, transformar el objeto; las materias y los contenidos ordenados linealmente no permiten entender el proceso de transformación del objeto, ni la forma en la que éste es construido. La enseñanza modular, en cambio, comprende la organización, concepción, formas de enseñanza y el aprendizaje como una estrategia cualitativa.

³⁰ El bachillerato no pretende formar una élite, sino abrir nuevos espacios de socialización y producción local, la formación de maestros al interior de la comunidad para fomentar el respeto de la lengua y cultura mazateca, impulsar la formación de profesionistas con una visión interna. Escribir materiales y textos en lengua mazateca, que los mazatecos dejen de ser sólo "cosecheros" de la planta del café y abrir las posibilidades de que se conviertan en "cafecultores". La Asamblea Comunitaria desea que el bachillerato se fortalezca a partir de un plan de estudios construido por la comunidad con el apoyo de un grupo de especialistas; plantea apropiarse del sistema educativo, debido a que, de algún modo, ya no desean estar supeditados al manejo de la educación por parte de maestros externos. La propuesta es poner en marcha una política educativa que emane desde la comunidad.

³¹ En el diseño de la propuesta modular participan la maestra María Elena Rodríguez, profesora de la UAM-X, así como la actual planta docente del BMG.

La propuesta modular obliga a revisar la forma en la cual se transmiten los conocimientos, no basta con presentar a los estudiantes la información para que la memoricen o la utilicen efímeramente, sino que se compromete a realizar ejercicios de reordenamiento y, sobre todo, de discusión sobre la forma como se construyen los conocimientos y como se relacionan con la realidad; la prioridad está en la formación en la comunidad y para la comunidad. Incorpora una dimensión ética al comprometerse con el pluralismo cultural, en este caso con las cualidades multiculturales y los valores tradicionales de la cultura mazateca, al incorporar conocimientos científicos y saberes tradicionales mazatecos en los currículos. En suma, la propuesta modular está definida en su relación con la comunidad, así como con los dilemas de la identidad indígena, la cuestión multicultural, el bilingüismo y la autonomía de los pueblos.

Ha sido especialmente importante examinar a profundidad el papel del maestro en este sistema modular, ya que es quien ha tenido que resolver problemas de diseño de los planes de estudio, de operación, solución de situaciones inesperadas, de crear las condiciones favorables para el aprendizaje. Por ello, ha sido necesario enfatizar la importancia estratégica de la formación de los profesores. La propuesta modular ha tratado, en consecuencia, de redefinir el papel del maestro en su relación con los alumnos, la comunidad y la enseñanza *mie nillu*, así como la práctica educativa. Esta formación ha tenido que partir de la comunidad, mediante un proceso de inmersión cultural y lingüística —para el caso de los profesores no mazatecos— y participación activa en la solución de problemas, como elemento metodológico principal en la construcción del conocimiento, durante el abordaje de los objetos de estudio que, de manera permanente, estarán desarrollándose en la escuela.

Otra de las cualidades de esta iniciativa ha sido tratar de vincular actividades académicas mediante faenas estudiantiles y acciones sociales y productivas. Con frecuencia, el mundo mazateco ha sido constreñido al universo comunitario y, en consecuencia, el bachillerato ha tratado de favorecer la relación intraétnica que ni los estudiantes, ni los docentes, ni la propia comunidad ha experimentado de manera reflexiva; sólo ha sido conocida a través del entorno próximo y la plasticidad que la migración produce.³² Resulta indispensable que la interculturalidad comience a generar una idea de pueblo, y la “otredad” sea una herramienta de pensamiento.³³

³² Es significativo que, a partir de la migración el entorno mazateco se traslada a espacios urbanos. Lo mazateco se va a encontrar en el Valle de Chalco, Ciudad Netzahualcóyotl, Ixtapalapa, Pantitlán, en gran medida el oriente de la ciudad de México y algunas colonias de la ciudades de Puebla y Tehuacán.

³³ El BMG mantiene compromisos con el ILCE, el cual ha comprometido la instalación de un laboratorio de medios que cuente con un sistema de Internet y que al mismo tiempo oferte sus servicios a otros espacios comunitarios como los productores de café y los servicios municipales.

Por el momento, los docentes y asesores han construido un nuevo plan de estudios del BMG a partir del cruzamiento de objetos de transformación y análisis de problemáticas, cuya aplicación se espera próximamente.³⁴ Cuenta para su desarrollo académico con dos proyectos encaminados a favorecer su auto-suficiencia: un laboratorio de cultivo de tejido vegetal que comienza a tener la asesoría del Instituto de Ecología de la UNAM, en específico un orquideario, y otro, a nuestra consideración fundamental, destinado al mejoramiento del cultivo del café.

Como hemos podido observar, para el BICAP y el BMG, son claras las reivindicaciones étnicas y lingüísticas, así como la lucha por el reconocimiento de sus formas tradicionales de organización política; y también hemos observado que mediante historias y luchas muy diferentes han llegado al mismo punto: construir un sistema educativo de nivel medio superior capaz de dar solución a los problemas educativos regionales y brindar opciones de desarrollo local.

EL MODELO BIC

El modelo BIC es una propuesta institucional de bachilleratos indígenas para el estado de Oaxaca; surge a raíz de la demanda de reconocimiento de los planes de estudio de algunos bachilleratos en desarrollo y de la búsqueda por parte de la SEP de fórmulas adecuadas de regulación académica para todos aquellos proyectos vigentes y de nueva creación; es una propuesta que ha venido construyendo el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO),³⁵ con el fin de regular objetivos institucionales y proporcionar un marco académico adecuado a los bachilleratos indígenas que demandan reconocimiento y recursos para seguir operando, así como construir un nuevo sistema que agrupe a todos aquellos planteles recién creados en el estado de Oaxaca.³⁶

Hoy los BIC tienen dos antecedentes: uno corresponde a la propia creación del CSEIIO y al contexto político que le dio origen, y otro a la demanda generalizada de educación media superior en las regiones indígenas, así como la instauración de cauces oficiales para la integración de algunas experiencias aisladas de bachilleratos indígenas.

³⁴ Este nuevo Plan de Estudios del BMG fue construido por los docentes, autoridades civiles, líderes y asesores.

³⁵ El CSEIIO se crea por decreto publicado en el Periódico Oficial de Oaxaca, el 1 de febrero de 2003. Su principal "misión" consiste en "contribuir al desarrollo integral de las comunidades y los pueblos indígenas, entendiendo éste como fortalecimiento de sus valores y cultura, su integración con el medio social y su desarrollo socioeconómico por medio de propuestas alternativas de educación en diferentes niveles y modalidades" ("Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural del Estado de Oaxaca", Documento Ejecutivo del Gobierno Estatal, julio, 2003).

³⁶ "En nuestro país se han puesto en marcha doce bachilleratos interculturales bilingües en Oaxaca, con 90% de aportaciones federales y 10% estatales. Entre los retos más importantes de la educación superior indígena está la introducción de herramientas tecnológicas sin que los estudiantes pierdan su perfil cultural" (Portal SEP, 25/09/03).

Hay que reconocer, sin embargo, que el CSEIIO ha tenido el mérito de ser una de las primeras instituciones de educación media superior en México que ha enfocado sus intereses hacia la atención de la demanda indígena y abierto espacios específicos de educación media superior indígena; sus objetivos indican con claridad su carácter institucional y las formas operativas establecidas por su Consejo Directivo.³⁷ Por otra parte, su creación ha desencadenado una serie de fenómenos en el nivel comunitario y en los ámbitos particulares de las instituciones estatales y federales; ha sido notable la emergencia de solicitudes de grupos de profesionistas y comunidades enteras, por abrir bachilleratos y centros educativos de nivel medio superior. Esta emergencia ha entrado en concordancia con el interés de la CGEIB, de inducir la política de educación intercultural bilingüe utilizando los mismos senderos comunitarios de los bachilleratos indígenas en desarrollo. Mientras tanto el gobierno de Oaxaca, mediante este proceso de emergencia comunitaria, ha podido despejar el escenario para emprender algunas transformaciones a sus aparatos educativos, encauzar sus políticas públicas y reorientar la educación en las regiones indígenas; por su parte, las organizaciones indígenas han descubierto vías oficiales no habituales para la canalización de sus peticiones.

Entendemos que estos fenómenos han puesto en primer plano dos cuestiones: la atención a la demanda indígena, pero también la transformación de las instituciones públicas. Se supone que tanto las organizaciones indígenas como los aparatos de gobierno han encontrado medios afortunados de solución a viejas demandas educativas.

Podemos agregar un dato respecto a la demanda educativa creciente de nivel medio superior: en las regiones indígenas observamos una fuerte demanda educativa —particularmente de bachillerato— que, como sabemos, es originada por la rápida expansión de la secundaria y la insuficiente atención de los egresados. La insuficiencia y la baja calidad académica de los escasos centros escolares convencionales de nivel medio superior (bachillerato tecnológico, telebachillerato, etc.), comienzan a impactar notablemente, pues aquellos estudiantes que desean continuar estudiando niveles superiores no pueden hacerlo o reprueban los exámenes de admisión.

Otro elemento que viene a reforzar la creación del CSEIIO es la existencia de proyectos educativos en desarrollo y la lucha que libran por el reconocimiento

³⁷ Los artículos 4 y 5 del Reglamento del Consejo Directivo del CSEIIO establecen que el Consejo es la máxima autoridad del Colegio y estará integrado por siete miembros: un presidente que será el titular del Poder Ejecutivo del Estado de Oaxaca, el director general del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, dos representantes del gobierno federal designados por el Secretario de Educación Pública, tres representantes de los municipios y comunidades en donde funcione algún plantel de educación integral comunitaria, que serán invitados por el gobernador del Estado y el Secretario de Educación Pública.

de sus planes de estudio, así como el acercamiento de la oferta de bachillerato a aquellas regiones de mayor marginalidad económica y geográfica.³⁸

¿En qué consiste el modelo BIC? En primer lugar, de acuerdo con nuestros datos, es un marco de regulación académica; es decir, comprende un plan de estudios diferente de los establecidos por la Dirección General de Bachilleratos (DGB), que además de cumplir con la formación básica exigida oficialmente, está proponiendo atender dos áreas no convencionales; una engloba la atención de la lengua materna, la segunda lengua y la cultura indígena, y otra está dirigida a desarrollar una formación propedéutica polivalente. En segundo lugar, propone retomar la cosmovisión de los pueblos indígenas en el diseño de dichos planes de estudio, con el fin de revitalizar los saberes locales y la identidad indígena. En tercer lugar, plantea vincularse con la comunidad, con jóvenes y adultos, con el propósito de impulsar alternativas de desarrollo local. En cuarto lugar, busca realizar investigación tendiente a recuperar, sistematizar y estimular los saberes comunitarios. En quinto lugar, propone cambiar los roles tradicionales de los profesores, otorgándoles un papel más activo frente a la comunidad, de “mediador pedagógico”, de investigador y agente comunitario de desarrollo. Por último, es una propuesta educativa en construcción, de un movimiento pedagógico centralizado, que busca aprovechar la experiencia cultural indígena y poner en primer plano la identidad cultural en la construcción de los planes de estudios.

Hoy se desarrollan 15 planteles con el modelo BIC y atienden una matrícula aproximada de 1 165 estudiantes.

<i>Planteles</i>	<i>Etnias</i>	<i>Matrícula</i>
Guelatao	Zapoteco	59
Santa María Alotepec	Mixe	142
Elosxochitlán de Flores	Mazateco	105
Santiago Choapan	Zapoteco/chinanteco	98
San Cristóbal Lachirioag	Zapoteco	106
Santiago Nuyoo	Mixteco	117
Santa María Nutro	Mixteco	125
Santiago Xochiltepec	Zapoteco	52
Rastrojo	Trique	77
San Miguel Chimalapa	Zoque	41
Maztlán Villa de Flores	Mazateco	134
Santa María Chimalapa	Zoque	*
Santiago Canica	Zapoteco	29

³⁸ Véase el Documento de Trabajo “Fundamentos para el Fortalecimiento Curricular y Metodológico del Bachillerato Integral Comunitario”, CSEIIO, Oaxaca, Oaxaca, mimeo, agosto de 2003.

Jaletepec de Candayoc	Mixe	40
San Antonio Huitepec	Mixteco	40

CUADRO 1 Matrícula de los BIC

Fuente: CSEIIO, febrero, 2004.

*Sin información en el original.

Suponemos que los objetivos del modelo BIC son suficientemente flexibles, al ofrecer un margen a las comunidades, padres de familia y profesores de realizar con relativa independencia la construcción de los planes de estudio correspondientes a cada uno de los planteles, en la incorporación de aquellos elementos del currículo relacionados con la enseñanza de la Lengua 1 y la Lengua 2, la cultura indígena y la formación para el trabajo.

Hay tres puntos que nos interesa comentar acerca de su desarrollo: el sentido que otorga a los conceptos de comunidad —incluyendo las formas de participación y construcción de la propuesta educativa—, el trabajo modular y la formación de los profesores.

- 1) Como hemos visto en los anteriores casos, la naturaleza comunitaria no sólo comprende cosmovisión y organización del trabajo, sino también territorio y formas de adquisición de conocimientos. Esto significa que las propias comunidades y pueblos indígenas de Oaxaca ofrecen un amplio abanico de formas de trabajo comunitario y de concepciones de vida comunal que, si bien no son empleados para fines estrictamente escolares, dan pauta para organizar múltiples objetivos y tareas educativas. Sin embargo, creemos que el modelo BIC poco tiene que ver con este sentido de comunidad; más bien la comunalidad está siendo retomada con el fin de modelar a la institución naciente y ordenar la participación de los actores institucionales. Tampoco se relaciona con el sentido de autoayuda y participación y, ante todo, con los objetivos de “descolonización metodológica”, impulsados de modo particular por algunos proyectos que han implicado la construcción de un nuevo paradigma de participación en la construcción del conocimiento³⁹ y el establecimiento de una nueva relación con las instituciones y el Estado.⁴⁰

³⁹ Esta discusión no sólo es abordada por las organizaciones indígenas, sino también está en el terreno de la discusión teórica en las ciencias sociales. Véase, por ejemplo, la discusión lanzada por *Qualitative Inquiry*, particularmente en el artículo de John Heron y Meter Reason, 1997: 274-294. Por otra parte, esta misma perspectiva aparece particularmente desarrollada en los textos de Linda Tuhiwai, 2002, de George Sefa y Budd Hall, 2002 y en un reciente artículo inédito de Arlene Stair, 2005.

⁴⁰ La autonomía indígena como el ejercicio de un conjunto de derechos colectivos, de gobierno, de educación y convivencia: elementos de regulación de las nuevas relaciones entre los pueblos indios y el Estado, matriz de resistencia y construcción intelectual de un nuevo concepto de participación, asociados a políticas pluralistas y a sentimientos de pertenencia étnica.

- 2) El sistema modular plantea una serie de problemáticas a los profesores, alumnos, e incluso a la propia comunidad. A los profesores les exige una preparación docente distinta de la tradicional, enfocada a relacionar la teoría con la práctica, a integrar de manera interdisciplinaria los contenidos de aprendizaje pero, sobre todo, a la solución de problemáticas concretas de la comunidad; además de la preparación pedagógica, demanda una integración activa de la comunidad. Los alumnos ingresan con estilos de aprendizaje diferentes de los exigidos por el enfoque interdisciplinario; esto implica una doble tarea: primero convencer de sus ventajas y luego ofrecer mejores resultados académicos. Los padres de familia estaban acostumbrados a ver en la escuela un ambiente donde los profesores se encargaban de transmitir conocimientos en el marco estricto del aula y, por lo general, estos conocimientos debían ser útiles fuera de la comunidad y en un contexto completamente distinto del propio. En consecuencia, para los BIC resultará una tarea difícil extender la escuela a la comunidad y hacer de ésta un escenario de aprendizaje integral y reflexivo. Seguramente encontrarán resistencias, derivadas muchas de ellas de este tipo de cultura escolar persistente en las comunidades y habrá peticiones reiteradas por restablecer las escuelas convencionales; encontramos, por ejemplo, solicitudes de apertura de internados que, en este momento, tal vez no sean la mejor opción, debido a que no exigen participación comunitaria.
- 3) La planta de profesores constituye una problemática particular muy seria. Muchos planteles no cuentan con profesores con el perfil deseado; por ejemplo, no hablan ni escriben la lengua indígena local. ¿Cómo responder al planteamiento del currículo de enseñanza de la cultura y lengua indígenas? La inestabilidad de la planta es una cuestión muy notable en el desarrollo de los planteles; en unos casos deriva de problemáticas de orden administrativo, en otros se debe a la falta de motivación de los docentes. La formación pedagógica está relacionada con las dos cuestiones anteriores: si no hablan la lengua indígena local no hay suficiente motivación y tampoco habrá garantía de ofrecer un plan de formación pedagógica consistente. Tal vez puedan ofrecerse cursos de formación, como ha estado ocurriendo con la apertura de diplomados y talleres, pero la situación de fondo continuará sin resolverse. Creemos que los propios planteles y las comunidades mismas, como parte de los objetivos de los BIC, deberían asumir esta problemática, comenzar a plantear alternativas de formación docente e incluirlas como parte de los propósitos de los proyectos y de las problemáticas del currículo —objetos de transformación—; por otro lado, las autoridades deberán ofrecer mayores estímulos a los profesores para la formación, el arraigo, becas, prestaciones, intercambio académico y mejores salarios.

CONCLUSIONES

En la actualidad, los bachilleratos indígenas —nos referimos a los enfoques comunitarios del BICAP y BMG— ofrecen una rica experiencia educativa y cultural en cuanto a la formulación de estrategias basadas en la diversidad y el pluralismo, el manejo de la biodiversidad, la innovación en las prácticas de la agricultura, la medicina, el arte, la música, los sistemas interculturales y la educación. El eje ha sido la recomposición de la vida comunal, la reapropiación de los valores tradicionales indígenas y la integración de los avances científicos y tecnológicos al desarrollo comunitario, como vías alternativas de autonomía indígena, desde la visión de fortalecer los conocimientos locales indígenas y de la integración de modo estratégico al contexto global. Pensamos que este tipo de perspectiva es parte germinal de algunos procesos políticos supraétnicos y es resultado también de prolongadas luchas indígenas, que han buscado establecer márgenes a la autonomía.

Sin embargo, hoy enfrentan varias problemáticas no superadas: una se refiere a su frágil inserción en la vida comunitaria y la limitada aproximación al conocimiento local indígena y, la otra, a las ambigüedades del modelo institucional que han adoptado para el reconocimiento de sus planes de estudio. En cuanto a lo primero, podemos decir un par de cosas: dichas problemáticas podrían ser superadas mediante el reenfoque de ese interés con el cual surgieron los bachilleratos, donde ponían en el centro a la comunalidad y el desarrollo del conocimiento indígena; por otra parte, es necesario construir un sistema de evaluación que garantice calidad y cumplimiento de los estándares académicos, pero también de la valoración comunitaria que revise continuamente sus funciones sociales principales y la participación de la comunidad en la reorientación de aquello considerado relevante.

La segunda cuestión crítica se refiere a su carácter institucional y a las vías formales adoptadas para adquirir el reconocimiento de los planes de estudio; en esto hemos visto una excesiva movilización institucional y un consecuente desplazamiento de la participación indígena. El modelo BIC, como alternativa institucional, está siendo sobrecargado de disposiciones y dejando de lado los elementos principales que dieron origen a muchos bachilleratos; por ejemplo, se supone que las comunidades —las autoridades cívicas, líderes, intelectuales, profesionistas, así como los distintos actores comunitarios— deberían jugar un papel importante en el diseño de los currículos; sin embargo, han desaparecido por completo del escenario. Lo único que estamos presenciando es el robustecimiento de un nuevo aparato y la reproducción de una experiencia que ha sido desastrosa para los pueblos indígenas, como la creación de elefantes blancos y la aparición del “síndrome de la cenicienta”, o sea, un nuevo paternalismo.

Por último, nos interesa destacar el papel de los intelectuales y profesionistas indígenas en el desarrollo de los proyectos de bachilleratos. A menudo se ha afirmado que el Bachillerato mixe (BICAP) es un caso único e irrepetible, identificado con la comunidad y un enfoque interdisciplinario. En efecto, se trata de una experiencia educativa relativamente incomparable y ha sido parte de un movimiento indígena en expansión, consistente en poco más que un esfuerzo educativo centrado en el desarrollo comunitario. Es un proyecto que ha logrado mantenerse y enriquecerse, entre otras cosas, gracias al papel de una *intelligentzia* activa y de los profesionistas indígenas involucrados en su desarrollo. Por otro lado, el Bachillerato mazateco (BMG) cuenta con un fuerte sentido de participación comunitaria, una rica experiencia de organización y la participación de una *intelligentzia* indígena altamente vinculada con la estructura de poder local y la Asamblea Comunitaria; elementos que pueden ser traducidos como parte de un capital cultural vigoroso, pero que no representan la fuerza indispensable que respalde el devenir histórico del proyecto de bachillerato, pues carece de la composición de una capa de profesionistas mazatecos facultados en las tareas comunitarias y en particular en las actividades que exige el bachillerato.

En el caso del modelo BIC, pese a que un grupo de profesionistas indígenas ha asumido los puestos directivos del CSEIIO, no queda suficientemente dibujada la participación de los profesionistas indígenas en las tareas de diseño y el desarrollo del modelo educativo, más bien esas actividades han sido desarrolladas por profesionistas no indígenas. La cuestión aquí no es si son o no indígenas, sino más bien dónde queda ubicado el sujeto principal, la comunidad, y qué papel juegan los profesionistas indígenas en su transformación. En uno de sus objetivos, el BIC plantea “buscar” vínculos con la comunidad, lo cual supone que no hay vínculo con la comunidad; en otro objetivo propone “retomar” los saberes indígenas, lo que nos dice que no parten de los saberes indígenas; y el objetivo que plantea “fortalecer” la identidad indígena indica que el movimiento indígena comunitario camina sin sujetos.

Por último, creemos que la elaboración de los planes de estudio, así como la formación docente y la evaluación intercultural han abierto una discusión que no ha sido atendida con suficiente atención. Los bachilleratos integrados a la estructura del CSEIIO no están operando sus propuestas curriculares de modo alternativo, más bien están aplicado el modelo BIC sin considerar las propuestas comunitarias emergentes; en los hechos, este modelo está resultando ser más un plan de estudio homogeneizado que un marco de regulación académica y un aparato que está perdiendo su capacidad de plantear directrices. Esta situación es lamentable para muchos bachilleratos que se han sostenido con la expectativa de convertirse en instituciones comunitarias autónomas.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. *Ley de derechos de los pueblos y comunidades indígenas, Reformas y adiciones a la Constitución Política del Estado*, Oaxaca, Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca, H. LVI Legislatura del Congreso del Estado de Oaxaca, 17 de junio de 1998.
- ACUNZO, Mario. *Educación e identidad étnica. El caso de la comunidad mixe de Santa María Tlahuitoltepec (México)*, Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala, 1991.
- BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO. "Instrumentación de la educación básica mixe", Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca, 1981, mimeo.
- _____. "Segundo informe instrumentación de la educación básica mixe", Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, 1981, mimeo.
- CSEIIO. "Fundamentos para el fortalecimiento curricular y metodológico del bachillerato integral comunitario", Oaxaca, agosto de 2003, mimeo.
- DE LASSÉ, Rolando. "Notas de presentación", en *La Voz y la Palabra del Pueblo Ayuujk*, México, Miguel Ángel Porrúa/BICAP/UNAM, 2001.
- ERASMUS, Charles. "Community development and the Encogido Síndrome", en *Human Organization*, núm. 27, 1968.
- GUTIÉRREZ Chong, Natividad. *Mitos Nacionales e identidades étnicas. Los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*, México, CONACULTA/IIS-UNAM/Editorial Plaza y Valdés, 2001.
- HERON, Jhon y Meter Reason. "A Participatory Inquiry Paradigm", en *Qualitative Inquiry*, vol. 3, núm. 3, Sage Publication, 1997.
- INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE OAXACA. "Bachilleratos Integrales Comunitarios. ¿Qué son...?" [en línea], www.sep.gob.mx/wb2/sep/iepo_bics, Acceso del 25 de septiembre de 2003.
- La Voz y la Palabra del Pueblo Ayuujk*. México, Miguel Ángel Porrúa/BICAP/UNAM. 2001.
- LÓPEZ Cortés, Eliseo. *Pueblos indígenas de México: Mazatecos/Ha Shuta Enima*, México, INI, 1997.
- PAN-AMERICAN UNION. Centro Interamericano de Educación Rural. *Educación de la comunidad*, Washington, D. C. Organización de los Estados Americanos, 1963.
- RENDÓN, Juan José. "La flor comunal. Esquemas de organización del modo de vida comunal", inédito, México, 1996.
- SEFA DEI, George y Budd L. Hall. *Indigenous Knowledges in Global Context. Multiple Readigns of Our World*, Toronto, OISE/University of Toronto Press, 2002.

STAIR, Arlene. "Perspectives on Relational Reserch: Re-Creating Identity and comunita though a Relational Stance en Indigenous-Other Scociocultural Research", Conference draft only, AERA, Montreal, abril de 2005.

TUHIWI, Smith Linda. *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*, Nueva York, Zed Books Ltd, University of Otago Press, 2002.