

Nacer y crecer en una zona de condición rural es frecuentemente sinónimo de carecer del beneficio de una educación pertinente, aun cuando hoy en día aumentan las acciones dirigidas al sector.

Se calcula que cerca de 800 millones de personas de las que viven con menos de un dólar al día habitan zonas rurales y que 85% de ellas se concentra en 35 países de África, Asia y América Latina. Los demógrafos proyectan que en 20 años más 60% de los pobres seguirá viviendo en zonas rurales, cifra que se estima permanecerá inalterada pese a la acelerada urbanización. En este contexto, la educación de las poblaciones rurales representa el núcleo de su desarrollo en cuanto factor fundamental para la reducción de la pobreza.

En México, la población rural asciende a un poco más de 25% del total del país; de ésta, 50.4% son mujeres y para las mayores de 15 años el promedio de escolaridad es apenas de 4.6 años, cifra inferior en 0.4 puntos al mismo indicador para los hombres, pero muy por debajo del promedio de escolaridad urbana de la nación, el cual, por cierto, está entre los más bajos del mundo.

Los problemas básicos de la educación rural en el mundo y particularmente en México son: cobertura, pobreza, falta de maestros calificados y un currículo que privilegia al sector urbano. La primera de estas deficiencias fue la que se intentó resolver inicialmente; sin embargo, con el aumento en la cobertura se hicieron evidentes las demás.

En *La educación rural en México en el siglo XXI* encontraremos miradas profundas y detalladas al asunto. Veremos la manera en que se ha configurado históricamente la escuela rural, pero también la forma en que influye la “globalización” en esta realidad; se hace un *zoom* hacia los dos protagonistas de esta historia: los maestros y los alumnos y, finalmente, se mira la importante relación entre la escuela y la comunidad.

Quien alguna vez se haya planteado ¿cuál es la estructura social, económica y cultural donde debe funcionar esta realidad?, ¿qué tan sordos o ciegos podemos ser los funcionarios, tomadores de decisiones e investigadores frente a las grandes virtudes de estos planteles?, ¿debemos diseñar programas inteligentes e implantarlos?, ¿otorgar autonomía y herramientas a las escuelas y las comunidades para que ellas decidan qué hacer y cómo hacerlo?, ¿cómo son los sujetos que interactúan cotidianamente en estas escuelas?, encontrará aquí respuestas desde análisis macro, pero también estudios *in situ* que recurren a las voces de los involucrados.

Las frías cifras muestran la magnitud del mundo rural, que para muchos de nosotros es invisible y, si lo es así ese mundo en general, su educación suele parecer un tema que ni siquiera clasifica como “olvidado”. En una época en la que cada vez es más evidente nuestra cercanía como especie y nuestra interdependencia como mundo, este libro no sólo es interesante para los investigadores educativos, sino que es un seductor e imprescindible ejercicio de acercamiento a una realidad relegada de la que somos responsables y que podemos y debemos mejorar, pues en este mundo global y cada vez más interconectado, los destinos de los que creemos tan lejanos, ya muy pronto no lo estarán.

Yesid Sierra Soler



La Educación Rural en México en el Siglo XXI

La Educación Rural en México



en el Siglo XXI



COORDINADORA
Lesvia Oliva
Rosas Carrasco

LA EDUCACIÓN RURAL EN MÉXICO EN EL SIGLO XXI

Blanca Aurora Rubio Vega
Luz Elena Galván Lafarga
Alicia Civera Cerecedo
Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos
María Esther Aguirre Lora
José Francisco Martínez Preciado
Norma Alicia del Río Lugo
Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara
María Guadalupe Díaz Tepepa
Lesvia Oliva Rosas Carrasco
Patricia Medina Melgarejo
Ana María Méndez Puga
Liberio Victorino Ramírez
Concepción Beltrán Cabrera
Mauricio Sánchez Álvarez
Nicanor Rebolledo Recéndiz



370.72

ROSe

Rosas Carrasco Lesvia Oliva--, coord.

La educación rural en México en el siglo XXI--.

México: CEE, 2006--.

544 pp.; il.

Antología de 15 estudios sobre aspectos específicos de la educación en el medio rural mexicano.

1. Educación rural. 2. Historia. 3. Educación básica.

4. Educación media básica. 5. Educación comunitaria.

6. Escuela multigrado. 7. Papel del docente. 8. Siglo XXI.

9. México.

ISBN 968-7165-79-0

D. R. © Centro de Estudios Educativos, A. C.

Av. Revolución 1291, Tlacopac-San Ángel,

Álvaro Obregón, C. P. 01040, México, D. F.

D. R. © 2006, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

Av. Lázaro Cárdenas 525, Col. Revolución, C. P. 61609,

Pátzcuaro, Michoacán, México.

D. R. © 2006, Fundación Ayuda en Acción.

Calle de la Luz núm. 2, Col. Chapultepec, C. P. 62450,

Cuernavaca, Morelos, México.

Fotografías de cubierta:

El maguey de atrás, Mauricio Sánchez

Ventana, Fernando Mondragón

Un lugar de verdaderos encuentros, Yolopatlí Rosas

Diseño de portada: Fernando Mondragón Padilla

Edición: Lucila Mondragón

Mónica Arrona

Hilda Zenteno

Formación

electrónica: Eliseo Ariel Brena Becerril

Captura: Soledad Vargas Fonseca

Lucila Soto García

ISBN: 968-7165-79-0

Prohibida su reproducción parcial o total,
por cualquier medio, sin la autorización por escrito
de los titulares de los derechos.

Impreso en México

ÍNDICE

Presentación	7
------------------------	---

I. EL CONTEXTO ACTUAL

La desestructuración del mundo rural mexicano después del TLCAN y la educación	19
<i>Blanca Rubio</i>	

II. PIEZAS DEL CONTEXTO HISTÓRICO

Maestros y escuelas rurales en la política educativa (1920-1940) . . .	39
<i>Luz Elena Galván Lafarga</i>	
La formación de maestros normalistas rurales en México, 1922-1945	73
<i>Alicia Civera</i>	
Micropolítica, jurisdicción y comunidad agraria en los procesos históricos de la educación rural en México 1920-1940.	113
<i>Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos</i>	
Arquitectura de la educación musical en la escuela rural mexicana (ca. 1920-1940)	159
<i>María Esther Aguirre Lora</i>	

III. EL NIÑO Y EL JOVEN, SUJETOS OLVIDADOS. LA EQUIDAD Y LA EXCLUSIÓN

La calidad educativa en los jardines de niños en zonas rurales . . .	203
<i>José Francisco Martínez Preciado</i>	
La sociedad decente frente a la exclusión educativa: el caso de la niñez jornalera migrante	253
<i>Norma Alicia Del Río Lugo</i>	
Los retos de la educación de los adolescentes rurales en México . . .	279
<i>Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara</i>	

Los saberes campesinos en debate con los modelos curriculares de la escuela rural mexicana de nivel medio y medio superior ¿Un conflicto de saberes?	307
<i>María Guadalupe Díaz Tepepa</i>	

IV. EL SUJETO INVISIBLE: EL MAESTRO

Hacia un nuevo paradigma para la escuela multigrado. La experiencia de un grupo de maestros en búsqueda.	325
<i>Lesvia Oliva Rosas Carrasco</i>	
Trayectorias de escolarización de indígenas maestros en el contexto rural: una larga historia en el debate actual “¡Y... Me fui de bilingüe...!” (Sujetos tras-terrados)	359
<i>Patricia Medina Melgarejo</i>	
El educador de adultos rural: límites y posibilidades	405
<i>Ana María Méndez Puga</i>	

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	451
<i>Liberio Victorino Ramírez y Concepción Beltrán Cabrera</i>	
Relaciones entre escuela y sociedad en el ámbito rural: las comunidades escolares de Pajapan (Veracruz)	485
<i>Mauricio Sánchez Álvarez</i>	
Educación comunitaria y comunalismo rural. Reflexiones en torno a experiencias de bachillerato indígena	509
<i>Nicanor Rebolledo Recendiz</i>	

PRESENTACIÓN

Crecí escuchando la historia de una escuela rural que existió, allá en las primeras décadas del siglo pasado, en un lugar del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca. Mi madre me contaba cómo era aquella escuelita de su pueblo Tapanatepec, en la que ella estudió y donde sólo se impartían cuatro grados de primaria. Pasé, pues, muchas tardes de mi infancia conociendo qué enseñaban, cómo trabajaban, quiénes eran sus maestros y cómo eran los exámenes que aplicaban; qué travesuras hacían los niños y las niñas, qué fiestas celebraban, las recitaciones y las canciones que aprendían, cómo se insertaba la vida escolar en la de la comunidad y viceversa. Yo reconstruía en mi imaginación todo aquello y estoy segura de que esos relatos y el hecho de que mi abuelo fuera uno de los profesores de esa escuelita, hizo nacer en mí un cariño especial por la profesión del maestro y en particular por la escuela rural.

Por eso y por varias oportunidades que he tenido de acercarme al campo y a su gente, regreso a él una y otra vez desde el faro de la educación, con el propósito de aportar algo que ayude a no dejar morir esa parte de nuestro país que representa nuestras raíces, que ha alimentado con su trabajo, su pensamiento, su cultura y su sangre a nuestra patria.

La idea de convocar a un grupo de investigadores de la educación a la escritura de este libro surge de la evidencia del abandono del campo en nuestro país. La falta de trabajo y de productividad y, con ello, la emigración, son desventuras que ya se nos antojan cotidianas, que han sido ampliamente documentadas y que, sin embargo, cobran un gran significado cuando encuentran su expresión en las frases de los niños y niñas que, ante la pregunta: ¿qué quieres hacer al terminar tu primaria?, responden: “trabajar en la limpieza... irme a Estados Unidos... ser narco...”, anunciando así un futuro perdido antes de que éste llegue. Ante esto surgen muchas preguntas, pero las que nos interesan en este libro son: ¿qué les ha ofrecido la escuela?, ¿está haciendo la educación algo por ellos?, ¿se puede hacer algo desde la educación?

La oportunidad de impulsar la reflexión llegó con los trabajos del *Seminario Nacional sobre la Educación Rural en México. Situación y Perspectivas*, convocado por el Centro de Estudios Educativos (CEE) y la Red Latinoamericana

de Documentación e Información en Educación (REDUC) en octubre de 2003. El objetivo del Seminario fue comentar y enriquecer el documento: “Estado del Arte sobre la Educación Rural en México”, solicitado por REDUC y elaborado por Patricia Tovar (Tovar, 2004). Este estudio, lo mismo que los de otros cinco países, fueron solicitados a su vez por UNESCO y FAO para un proyecto que pretendía elaborar políticas y recomendaciones a los países de la Región en el ámbito de la educación rural.

La respuesta al seminario fue muy amplia, lo que puso en evidencia el gran interés por entender, estudiar y mejorar la educación rural en el país y, al mismo tiempo, la falta de espacios para hacerlo. Entre los asistentes nos encontrábamos maestros, investigadores, funcionarios y representantes de grupos de la sociedad que están estudiando la educación en el campo y desarrollando en él experiencias interesantes, por lo que la conversación resultó sumamente enriquecedora, a la vez que hizo más urgente la necesidad de abrir espacios específicos para la discusión.

Entre otros aspectos importantes, en el seminario surgió la necesidad de definir “lo rural” y “la educación rural”, pues si bien hay una oferta educativa y se desarrollan acciones de esta índole en el campo, ello no asegura que se trate de una educación rural pensada e instrumentada a partir de las necesidades, los saberes y las experiencias de los campesinos, mucho menos que exista en estos tiempos un proyecto de educación rural, lo que implicaría recuperar lecciones del pasado y experiencias valiosas que se desarrollan desde hace aproximadamente 30 años; así también implicaría conjuntar acciones de diversas instituciones pero, sobre todo, reconocer al campesino como un sujeto social cuya presencia no puede soslayarse más, y quien debe dejar de ser visto desde la educación como un sujeto de intervención, para ser finalmente un sujeto educativo. Los participantes sentimos esa presencia en las diversas experiencias educativas de algunas comunidades indígenas, en la búsqueda de una educación congruente con su forma de vida, su pensamiento y su cultura, pero también, en el extremo contrario, nos indignamos ante la situación inaceptable de los jornaleros migrantes y de los niños que trabajan como tales, quienes necesitan atención especial en todos los sentidos, desde los espacios designados para su educación, que en algunos casos son sólo galeras o bodegas, hasta la formación de maestros especializados en la atención a grupos multiculturales.

Todo esto generó una mayor preocupación por continuar el diálogo y la exploración en torno al medio rural y la educación que se imparte en él. Ése es el origen de este libro.

Desde luego, la discusión no puede darse de forma aislada; tiene que ubicarse en el contexto de lo que ha pasado con el medio rural en México, por lo menos en los últimos 60 años.

La gran cantidad de estudios sobre el medio rural en México y en América Latina muestra, por una parte, un panorama desolador de descapitalización, falta de trabajo, profundización de diferencias sociales y de género, menores posibilidades de educación y, por otra, la inflexible voluntad de sus pobladores de hacer frente a las adversidades y sobrevivir.¹

Tradicionalmente se consideraba que las comunidades rurales tenían como característica ser agrícolas y basar en esta actividad su desarrollo. Esto, sin embargo, ya no es sostenible en México debido a los cambios introducidos en materia de producción por los tratados internacionales de comercio y las prioridades asignadas al crecimiento, ante el giro que se dio a los planes de desarrollo del país en la década de los ochenta. Los expertos de hoy hablan de una nueva ruralidad que se ha ido conformando con las respuestas que, en todas las áreas (política, social, cultural, organizativa, educativa, ambiental) y en todo aquello que signifique el fortalecimiento de su identidad han dado los habitantes del campo a los embates de la globalización (Vizcarra y Marañón, 2005). Se trata de una ruralidad que todavía hay que analizar y entender.² Algunos autores estudian en qué medida estas respuestas se hacen a costa de los saberes de los campesinos (Siegin, 2005), otros hacen énfasis en el apoyo cada vez más reconocido de las mujeres a la economía de la familia mediante trabajos colaterales a los que realizan los hombres o bien mediante el trabajo asalariado; otros más destacan las voces que pugnan por políticas que les permitan mejorar sus niveles de vida.

En términos generales puede afirmarse que, a consecuencia de la descapitalización del campo, se han producido fenómenos como la polarización de la población rural, manifiesta en la concentración del ingreso en manos de un pequeño grupo de empresarios agrícolas, mientras que la gran mayoría de los pequeños productores se ha empobrecido; la exportación de la fuerza de trabajo mediante la migración interna, tanto como externa; el aumento de la vulnerabilidad de los grupos más desfavorecidos, como los niños jornaleros migrantes, cuya participación en el trabajo se ha incrementado en deterioro de sus posibilidades de desarrollo educativo y social; el trabajo callejero en las ciudades e incluso la mendicidad.

No obstante, la población rural se ha sostenido desarrollando distintas estrategias de supervivencia e incorporándolas a los principios que siguen sustentando la vida familiar y comunitaria, tales como la solidaridad dentro de la familia y del grupo de trabajo. La agricultura se ha conservado para el auto-

¹ Recientemente la Asociación Mexicana de Educación Rural (AMER) publicó cinco volúmenes de estudios sobre el campo, que, en su conjunto, permiten ver a detalle una gran variedad de experiencias alternativas de supervivencia de los campesinos (véase Massieu, Sánchez y García, 2005).

² Véase los trabajos del tomo 2 de Massieu, Chauvet y García, 2005.

consumo, pero las actividades para allegarse el ingreso familiar se han diversificado; el trabajo asalariado ha aumentado, lo mismo que el de las mujeres; el aprovechamiento de las remesas que reciben de quienes han emigrado al extranjero y todas forman parte de sus nuevas estrategias de vida (Vizcarra y Marañón, 2005).

Los estudios dan cuenta, de alguna manera, de la distribución de la pobreza, de la dispersión de las comunidades pequeñas y más pobres, así como de su concentración en algunos estados del país.

En este contexto, al pensar en este libro, el propósito fue develar el estado que guarda actualmente la educación rural, los ejes problemáticos que la cruzan, las preguntas que ésta plantea al sistema educativo, los actores, alternativas y los retos emergentes. No fue difícil verificar que no basta un volumen para dar cuenta de todo ello; los drásticos cambios que ha sufrido la vida en el medio rural y los retos que éstos plantean al país en materia de educación, las acciones educativas que actualmente funcionan, los magros resultados de muchas de ellas, las alternativas que buscan revertir las tendencias, todo ello requiere un espacio permanente de análisis y de trabajo. Afortunadamente encontré voces que compartieron mi inquietud y accedieron a ser incorporadas aquí, para plantear la necesidad de poner más atención al aspecto educativo en el medio rural.

Los estudios aquí reunidos proceden de investigaciones recientes, realizadas por cada uno de los autores sobre aspectos específicos de la educación en el medio rural que, en conjunto, nos muestran la compleja pluralidad del asunto que nos convoca y abren preguntas, así como rutas de indagación y proposición. A lo largo de su lectura podemos encontrar algunos hilos que van entretejiendo un mundo vivo, real, dinámico, que no acepta ser relegado al pasado: el sujeto social que trabaja, espera, observa, se va, regresa y se reconstruye sin perder su identidad; también la escuela como una instancia interventora de gran fuerza, pero que no logra establecerse en las comunidades como interlocutora de sujetos que tienen historia, cultura, necesidades y esperanzas, por lo que la relación entre la escuela y la comunidad, una preocupación añeja, aparece sumamente debilitada porque no reconoce suficientemente la realidad en la que se inserta.

El contenido del libro se estructuró, retomando los hilos y los ejes que aparecieron en los trabajos, en cinco partes.

Las dos primeras contribuyen a poner un marco a la discusión que nos ocupa. La primera, a la que he denominado “Una mirada al contexto actual”, lo hace desde las consecuencias derivadas del Tratado de Libre Comercio con América del Norte y la segunda, que lleva como título “Piezas del contexto histórico”, contiene cuatro artículos que evocan aspectos cruciales del inicio de la

escuela rural en el periodo 1920-1940. En la tercera parte, bajo el título “El niño y el joven, sujetos olvidados. La equidad y la exclusión”, aparecen los trabajos que hacen alusión a la situación de los niños y los jóvenes a través del análisis de diferentes aspectos de la educación en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media superior; la cuarta parte, que titulé “El sujeto invisible: el maestro”, contiene tres artículos que hablan de tres educadores que se pierden en la inmensidad del campo: el educador de adultos, el de multigrado y el maestro bilingüe, y las colaboraciones presentadas en la quinta parte, “La escuela: ¿interventora o interlocutora?”, abordan la problemática de la relación entre la escuela y la comunidad.

El primer trabajo nos muestra una visión actual de la producción rural en el contexto del Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Concluye que la intervención y las consecuencias de dicho tratado en el campo son desoladoras y esperanzadoras a la vez: el vaciamiento de las comunidades, provocado por la pauperización y la necesidad de emigrar en busca de trabajo ha devenido en el cierre de escuelas, pero no ha impedido que surjan nuevas luchas por contar con una educación digna para quienes todavía permanecen en ellas.

Las siguientes cuatro intervenciones dan cuenta detallada de partes del gran rompecabezas histórico que fue conformando la educación de hoy en el medio rural; destacan la gran esperanza puesta entonces en la escuela, como vehículo para los propósitos de crear una nación, como constructora de una nueva cultura, portadora de elementos para solucionar problemas sociales, formar en el trabajo, introducir principios que sustentarían una sociedad diferente y, en fin, de una escuela neutral, laica, incluyente, que atendería a niños y adultos e incorporaría al campesino a una vida digna. Las cuatro investigaciones centran su análisis en el periodo 1920-1940, cuando tuvo lugar la renovación del concepto de la educación rural y la puesta en práctica de un proyecto que, si bien tuvo una modificación sustancial en 1934, conservó el propósito de considerar a la escuela rural como el instrumento idóneo para construir la nación que se deseaba, aunque este proyecto viera su fin cinco años más tarde. En todos los artículos se hace presente “el indio”, como aquel que debía ser educado para que transformara su modo de vida en aras de su incorporación a la nación; una transformación que implicaba la adopción de una cultura diferente, con sus aspectos positivos y negativos.

Los cuatro abordan no sólo las políticas y las acciones realizadas por el Estado y las instituciones para llevar a cabo el proyecto, sino la forma en que los sujetos respondían a éstas. Se hacen escuchar las voces de los maestros ante la misión que se les encomendó, en las que refleja la gran necesidad de recibir apoyo y acompañamiento en su tarea; describen la magnitud de la labor y, al-
gunos, la satisfacción que derivaban de ella; las voces de miembros prominen-

tes de las comunidades que, en ocasiones, se oponían al proyecto porque veían afectados sus intereses ante la llegada de una escuela que reclamaba para sí algunos espacios de la comunidad, y las de las autoridades de supervisión, cuya misión de instalar las escuelas se enfrentó a la necesidad de ser aprobados por los miembros de las comunidades y lograr su apoyo. Encontramos también la presencia de quienes fueron los primeros maestros y estudiantes de las escuelas normales rurales, su respuesta ante la propuesta educativa y la apropiación y recreación que hicieron de ella para volcarla en las escuelas primarias y en las comunidades. Finalmente, uno de ellos nos muestra la dinámica generada a partir de la introducción de la música en las escuelas, que actuó como un dispositivo pedagógico que generó el intercambio de las expresiones culturales de las comunidades y de los pueblos indígenas, quienes contribuyeron así al proyecto incorporando y compartiendo elementos de su vida cotidiana, sus creencias y sus festividades.

En estos cinco primeros trabajos puede apreciarse, sin duda, el gran contraste entre el contexto en el que nació la escuela rural mexicana, cuando el campo se consideraba necesario para el desarrollo del país, y el actual, en el que también se está perfilando una nueva escuela rural, pero en un escenario contrario.

A partir de aquí y a lo largo del resto de las investigaciones, vemos aparecer al campesino actual, sujeto social en el que todavía se diferencia al mestizo del indio que se hace presente de múltiples formas: como niño en el preescolar, en las primarias completas o multigrado y en la cruda realidad de los jornaleros migrantes; como joven que asiste a una telesecundaria, a un bachillerato o a una escuela técnica; como adulto que recibe atención de algún educador; también lo encontramos como maestro de escuelas primarias completas o multigrado, como maestro bilingüe, como educador de adultos, como profesionalista técnico e ingeniero y en algunos aparece la expresión colectiva de la comunidad. Es el sujeto construido desde dentro del sistema educativo, pero definido por sí mismo, en su dinámica personal, comunitaria y social.

En algunos de los estudios se analiza el problema desde la instancia educativa, sus políticas, sus acciones y omisiones y sus resultados; tal es el caso de los jornaleros migrantes, del preescolar, de las escuelas de educación técnica media y media superior y de la telesecundaria.

En todos los trabajos aparece un eje problemático que los atraviesa: la inequidad manifiesta en la falta de reconocimiento de la realidad rural y campesina, así como en el poco aprecio por sus necesidades educativas, lo que implica que no reciban la educación de calidad que deberían tener; por ejemplo, la existencia de escuelas unidocentes en preescolar y el poco apoyo que reciben sus maestras, lo que redundará en bajos índices de aprendizaje de los niños; la tensión que se genera entre el saber campesino y el saber escolar en la educa-

ción técnica media y media superior, por no reconocer que existe un sistema campesino de conocimientos que puede dialogar con el escolar; la ignorancia sobre la forma en la que transcurre la adolescencia en el medio rural, lo que conlleva una educación poco significativa y la discriminación de los adolescentes indígenas que se sigue practicando en las escuelas secundarias. El caso de los jornaleros migrantes es el que refleja con mayor crudeza el problema; ya no se trata sólo de inequidad, sino de la más elemental observancia de sus derechos humanos, entre los que está la educación.³

En otros trabajos, en cambio, se hace referencia a las personas y a sus procesos de vida para entender cómo se han ido construyendo como sujetos en el proceso educativo. Éste es el caso del educador de adultos, de quien no es posible hablar desde una identidad profesional, o el maestro bilingüe, cuya figura se va modelando desde muy joven, quizá desde niño, con base en desprendimientos, luchas, abandonos, oportunidades, acuerdos... o el maestro de multigrado, quien en la soledad de su comunidad estudia, pregunta, busca y ensaya las mejores formas para educar a los niños.

Esta mirada desde la persona como tal permite acercarse a los educadores desde un lugar distinto del de las definiciones oficiales, para apreciar la complejidad de sus luchas y sus estrategias de sobrevivencia en el sistema. Aquí aparece otro eje problemático, el de la subvaloración del docente del medio rural, lo que redundará en formación inadecuada, poco reconocimiento y poco o nulo apoyo.

Observando desde otro ángulo, encontramos a la escuela como un sistema sociocultural que se va delineando en las relaciones con la comunidad, con todos los aspectos que se entrelazan en ella: las luchas por el poder, los intereses de grupos antagónicos, las creencias y las costumbres de sus habitantes y, más que nada, las expectativas de los diferentes grupos, todo casi en una predeterminación difícil de superar, que se vive a costa del aprendizaje de los niños.

Pero también se encuentra la escuela que surge como una expresión renovada de algunas comunidades indígenas por recuperar su capacidad de decisión en cuanto a la educación pertinente a su realidad y su proyecto de vida. La construcción que estas comunidades han hecho de su proyecto educativo, en este caso del bachillerato, aporta una forma distinta de percibir el mundo y la sociedad, así como de participar en ella; también aportan elementos importantes para que las autoridades reconsideren su oferta educativa.

Por último, encontramos la educación universitaria cuyo compromiso es contribuir al desarrollo del medio rural y del sector agrícola con la generación del conocimiento científico y tecnológico necesario y pertinente.

³ Afortunadamente siempre hay excepciones de las que se puede aprender. A este respecto, véase el trabajo de José Luis Molina Hernández y Martha Eugenia Hernández de la Rosa, 2005.

La configuración de la educación rural a partir de la relación de la institución educativa con la comunidad constituye un tercer eje problemático para su estudio. La institución educativa, sea una escuela de educación básica, media o superior, ¿ha de definirse por su intervención en la comunidad, sin tomar en cuenta sus intereses?, ¿habrá de responder a los vaivenes de intereses particulares?, ¿deberá surgir del proyecto de las propias comunidades?

Ya en las décadas de los veinte a los cuarenta del siglo pasado encontramos en el centro de la escuela que se estaba gestando la necesidad de construir un “nosotros”, lo que conduciría a eliminar la inequidad, pero esto, aparentemente, no se ha logrado. Esta necesidad sigue estando presente y se manifiesta en los proyectos alternos generados por los actores del medio rural, sean comunidades campesinas (indígenas o mestizas) o maestros.

México es un país multicultural, plural, como es reconocido actualmente. La nación que empezó a construirse durante el siglo XIX se ha nutrido desde entonces y hasta el día de hoy de las aportaciones, en todos los órdenes, de sus sujetos sociales. Entre éstos están los campesinos, indios, indígenas, aborígenes, como se les ha llamado en diferentes épocas, quienes han poblado desde siempre el campo, el medio rural, las rancherías, las comunidades más alejadas. Ellos han sido sujetos siempre presentes, algunas veces aparentemente ignorados, otras incluidos en los planes nacionales como el eterno déficit al que hay que hallarle una solución, quizás en algún otro momento como una preocupación genuina por un sector importante para el país y siempre, ineludiblemente, como una presencia alterna que busca ser escuchada, incluida y no anulada, sino respetada, reconocida. En su carácter de presencia alterna ha hecho grandes contribuciones al país, producto de la búsqueda de su supervivencia. A lo largo de los escritos aquí reunidos esa presencia y sus aportaciones se hacen evidentes en el campo de la educación.

Quiero expresar mi más grande reconocimiento y gratitud a todos los compañeros de camino, investigadores e investigadoras cuyos trabajos hicieron posible la aparición de esta obra. Mi esperanza es que el esfuerzo realizado por cada uno de ellos sirva para recuperar, con dignidad, el asunto de la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos del medio rural.

Del mismo modo, agradezco al CEE, al CREFAL y a la Fundación Ayuda en Acción, que hicieron posible la edición de la misma.

Lesvia Rosas

BIBLIOGRAFÍA

- MASSIEU Trigo, Yolanda, Michelle Chauvet Sánchez y Rodolfo García Zamora (coords.). *Los actores sociales frente al desarrollo rural*, tomos 1 al 5, México, AMER/Praxis, 2005.
- MOLINA Hernández, José Luis y Martha Eugenia Hernández de la Rosa, “La experiencia de PAMCEDAR en el valle de Mexicali. Testimonio de Dina Mendoza”, en *Entre maestr@s*, vol. 5, núm. 15, México, UPN, invierno 2005.
- SIEGIN, Verónica. “Políticas de salud y tradición médico herbolaria en áreas rurales de Nuevo León”, en Massieu Trigo *et al.*, *op. cit.*, tomo 3, 2005, pp. 217-242.
- TOVAR Patricia. “Estudio sobre la educación para la población rural en México”, en *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*, Proyecto FAO/UNESCO/DGCS/ITALIA/CIDE/REDUC, 2004.
- VIZCARRA Bordi, Ivonne y Boris Marañón. “Introducción”, en Massieu Trigo *et al.*, *op. cit.*, tomo 3, 2005.

I. EL CONTEXTO ACTUAL

La desestructuración del mundo rural mexicano después del TLCAN y la educación

*Blanca Rubio**

INTRODUCCIÓN

El mundo rural mexicano se ha transformado en la última década como resultado de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). Nunca un proceso económico había modificado tan profundamente la vida de los pobladores rurales de nuestro país, pues el TLCAN ha malherido al campo mexicano al desestructurar la producción alimentaria básica, excluir a los pequeños y medianos productores de la esfera productiva y generar un despoblamiento rural sin precedentes en la etapa aludida.

Los cambios más importantes que han ocurrido en el campo después del TLCAN apuntan hacia una transformación de la estructura de valor y superficie de la agricultura mexicana, una fuerte concentración del ingreso rural en una reducida élite de productores, un fortalecimiento del proceso de proletarianización rural en el campo, el desarrollo del despoblamiento rural como resultado de la migración orientada esencialmente hacia los Estados Unidos y un agudo deterioro de la calidad de vida de los campesinos, expresada en el declive de la educación rural.

En este trabajo pretendemos mostrar un panorama general del mundo rural en los últimos diez años, tomando como eje el impacto del TLCAN en la agricultura. Se pretende demostrar que este proceso ha generado una profunda exclusión social, la cual no responde a una situación crítica coyuntural, sino a una desestructuración productiva, alimentaria y ocupacional, ocasionada por el dominio de las empresas transnacionales, con el apoyo del gobierno, sobre los productores rurales.

Este proceso constituye una degradación de la vida rural, que se expresa en la destrucción de la infraestructura y del avance educacional que se había logrado a través del esfuerzo colectivo de muchos años.

* Doctora en Economía. Investigadora titular del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Agradezco a Víctor Rosales el apoyo brindado en la recopilación y sistematización de la información estadística y hemerográfica.

En consecuencia, se analizan aquí, en la primera y segunda partes, los cambios en la producción y la estructura superficial después del TLCAN, y se estudia el impacto de éstos sobre el ingreso de los productores; en la tercera parte se observa el proceso de exclusión rural; en la cuarta, el despoblamiento del campo mientras que en la quinta se aborda la cuestión de la educación rural. Al final se establecen algunas conclusiones.

LA DESESTRUCTURACIÓN AGROPECUARIA EN MÉXICO

El proceso más importante que ha ocurrido en el ámbito económico a raíz del TLCAN lo constituye la desestructuración de la producción alimentaria básica del país. Esta situación responde a que la liberalización de las fronteras y la entrada de bienes importados procedentes principalmente de Estados Unidos, han generado un proceso muy fuerte de desvalorización de los bienes básicos como el maíz, el frijol, el arroz, el trigo y la soya.

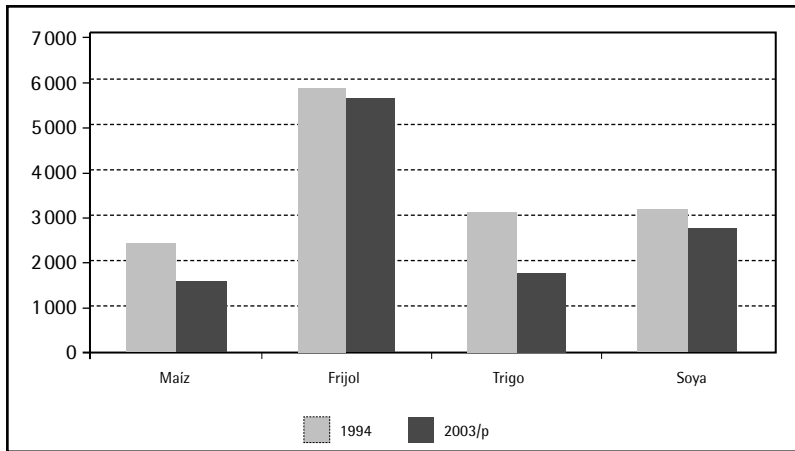
Dicho proceso proviene del dominio de las grandes empresas transnacionales alimentarias sobre los productores rurales, a través del cual imponen los precios artificialmente abaratados que se establecen en Estados Unidos. En dicho país se paga el trigo 40% por debajo del costo de producción, la soya entre 25 y 30% y el maíz en 25% (Mark, 2003).

Estos precios son impuestos en el mercado mundial debido a que Estados Unidos tenía, para 2003, una participación aproximada de 30% en las exportaciones mundiales de granos básicos. Esta fuerte presencia en los mercados mundiales le permite imponer los precios. A la vez, los acuerdos de libre comercio con países que tienen un menor desarrollo económico constituyen el mecanismo para colocar sus productos sin trabas arancelarias.

La imposición de precios llamada *dumping* en nuestro país, genera una fuerte caída de la rentabilidad tanto para campesinos como para los pequeños y medianos empresarios que se orientan a los bienes básicos para el mercado interno. Tal situación ha traído consigo un proceso de desestructuración alimentaria, toda vez que ha deteriorado la capacidad alimentaria del país, con lo cual se erosionan las condiciones productivas y comerciales para abastecer de alimentos básicos a la población nacional.

Este proceso se observa en el comportamiento productivo. Mientras el Producto Interno Bruto (PIB) agropecuario había crecido a 2.21% de 1984 a 1994, de este último año a 2003 decreció a -1.95% anual (INEGI, 2005).

La caída de la rentabilidad responde esencialmente al declive de los precios reales de los bienes agropecuarios, lo que sucede como consecuencia de la presión que ejerce la producción importada sobre la nacional. Como puede observarse en la gráfica 1, los precios de los granos básicos han caído a partir de la firma del TLCAN.



GRÁFICA 1 Precios pagados al productor en México 1994 y 2003. (Pesos por tonelada, a precios de 2002)

Fuente: Fox, 2004.

El declive de los precios ha generado la disminución de la superficie cosechada de los principales cultivos, la cual cayó -0.41% de 1993 al 2003, a pesar de que en el periodo previo al TLCAN había mostrado un ligero crecimiento del orden de 0.40% (datos tomados de Fox, 2004).

En cambio, las importaciones de los diez principales cultivos que habían crecido a 4.18% de 1984 a 1994, aumentaron a una tasa anual del 6.04% en el lapso entre 1994 y 2003, como resultado de la apertura de las fronteras (*ibíd.*). Tal situación apunta hacia el fortalecimiento de la dependencia alimentaria y, por ende, hacia la desestructuración de la capacidad productiva interna.

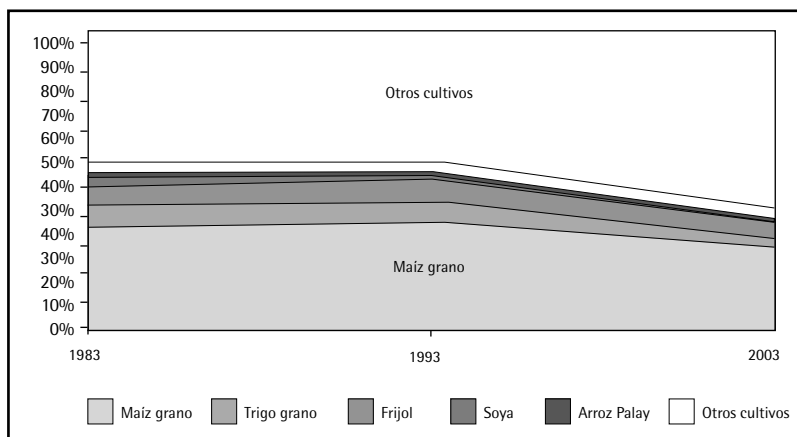
Como puede observarse en el cuadro 1, la participación de las importaciones de granos básicos y oleaginosas se ha incrementado fuertemente. Mientras en 1990, 19.8% de los granos básicos era importado, ya para 2003 había ascendido a 28.9%. En las oleaginosas se pasó de una participación de las importaciones de 33.2% a 90.3% en el mismo periodo.

La desvalorización de la producción nacional ha generado un cambio muy claro en la estructura del valor y de la superficie de los cultivos en nuestro país. Como puede observarse en la gráfica 2, los granos básicos y la soya habían conservado su participación porcentual en el valor del producto en la década anterior al TLCAN. Sin embargo, en el periodo de 1993 a 2003 se registra un agudo declive del valor porcentual, principalmente en el arroz y la soya, aunque también ocurre en los otros cultivos.

Concepto	1990		2003 P/	
Arroz palay	228 430	36.7%	750 501	73.4%
Frijol	330 213	20.4%	80 903	5.5%
Maíz	4 104 178	21.9%	5 764 149	22.5%
Trigo	338 663	7.9%	2 934 833	50.9%
Algodón semilla	45 188	13.4%	225 290	66.1%
Soya	504 402	46.7%	4 175 876	97.1%

CUADRO 1 Porcentaje de importaciones de granos básicos y oleaginosas en el consumo total en México 1990-2003 (toneladas)

Fuente: Fox, 2004.
P/: Cifras preliminares.

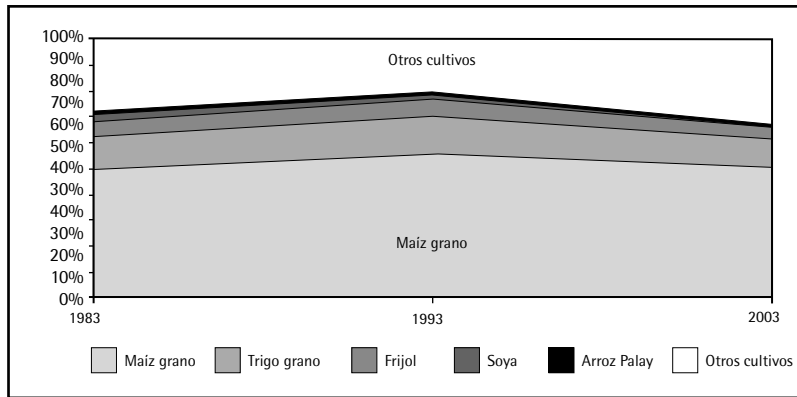


GRÁFICA 2 Estructura porcentual del valor de la producción de los granos básicos y la soya en México 1983-2003

Fuente: SIAP/SAGARPA, 2005.

La principal razón de dicha desvalorización proviene, fundamentalmente, de la caída en términos reales de los precios de los productos, pues aunque la superficie se ha reducido también, ha bajado menos en términos proporcionales, lo cual indica que el declive en el valor no responde a la sustitución de cultivos (véase gráfica 3).

En un plano particular se observa que las regiones con mayor desarrollo capitalista como las del norte y noroeste registran un declive mayor del valor y la superficie cosechada de granos básicos durante el periodo del TLCAN.



GRÁFICA 3 Estructura porcentual de la superficie cosechada de los granos básicos y la soya en México 1983-2003

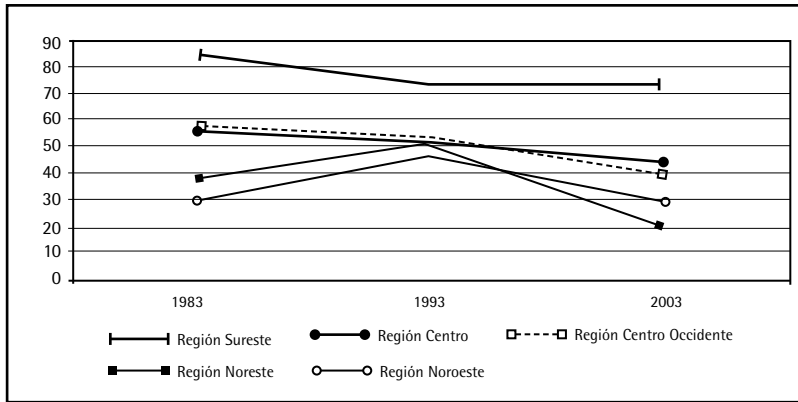
Fuente: Ibíd.

Esta situación responde a que los productores ubicados en tierras de riego han tendido a sustituir los cultivos básicos debido a sus bajos precios. En cambio, los productores medios concentrados en las regiones del centro y centro-occidente del país registran un menor declive del valor y la superficie, puesto que no todos pueden sustituir los cultivos básicos por otros que requieren mayor inversión. Y finalmente, la región del sureste, que incluye a productores ubicados en tierras de temporal y bajos recursos, registra un declive del valor pero un incremento de la superficie cosechada de granos básicos durante el periodo del TLCAN, lo cual demuestra que estos productores no tienen posibilidades de cambiar de cultivo por lo que, aun cuando disminuya el valor de su producto, siguen sembrando, dedicando una gran parte de la producción al autoconsumo, como se verá más adelante (véanse gráficas 4 y 5).

EL IMPACTO DESIGUAL DEL TLCAN ENTRE LOS PRODUCTORES

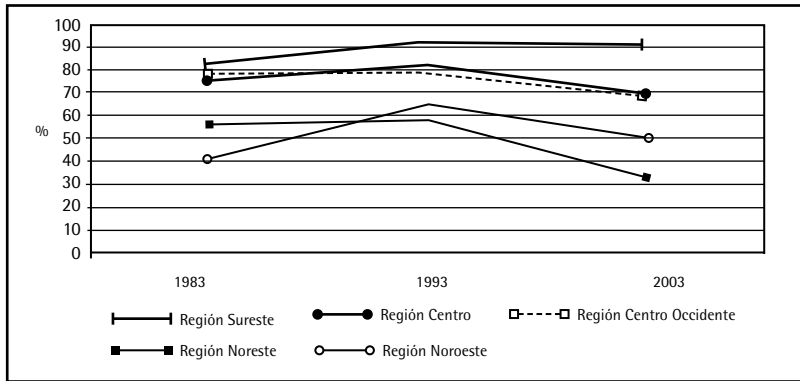
El impacto del TLCAN no ha sido igual para todos los productores. Los pequeños y medianos productores campesinos y empresarios orientados hacia la producción de granos básicos han sido fuertemente golpeados, mientras que un reducido sector de grandes empresarios, orientados hacia la producción de bienes de exportación como frutas y hortalizas, ha resultado beneficiado.

De esta suerte, el TLCAN ha desestructurado la producción alimentaria básica para el consumo de la población nacional y al grueso de los campesinos y pequeños empresarios. Esto se observa claramente en la desvalorización de los



GRÁFICA 4 Estructura porcentual de la participación de los granos básicos en el valor de la producción en las regiones de México.

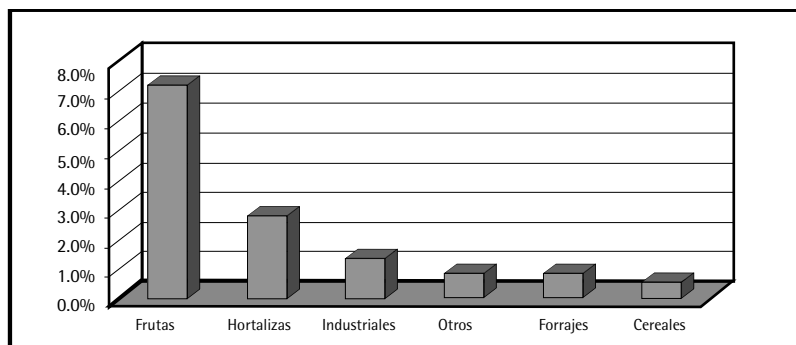
Fuente: Ibíd.



GRÁFICA 5 Estructura porcentual de la participación de los granos básicos en la superficie cosechada en las regiones de México

Fuente: Ibíd.

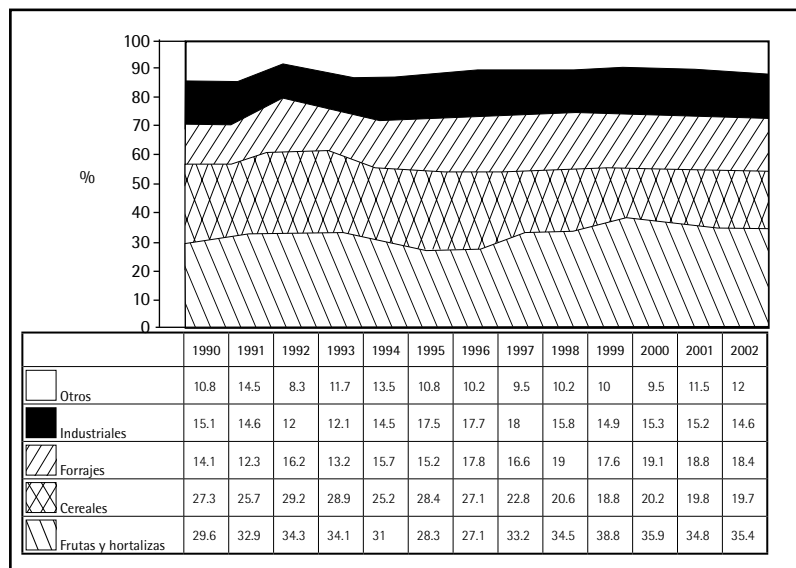
granos básicos. Como puede verse en la gráfica 6, cuya elaboración es oficial (SAGARPA, 2004: 41), la densidad económica que mide el aumento en el valor del producto cuando se incrementa en 1% la superficie cosechada, apenas alcanza 0.5% para los granos básicos, mientras que en las frutas y hortalizas asciende a 7%.



GRÁFICA 6 Densidad económica por grupos de cultivos (1990-2002)

Fuente: SAGARPA, 2004: 41.

Asimismo, se observa el declive de los granos básicos en la participación del valor de los productos con relación al resto de los cultivos.

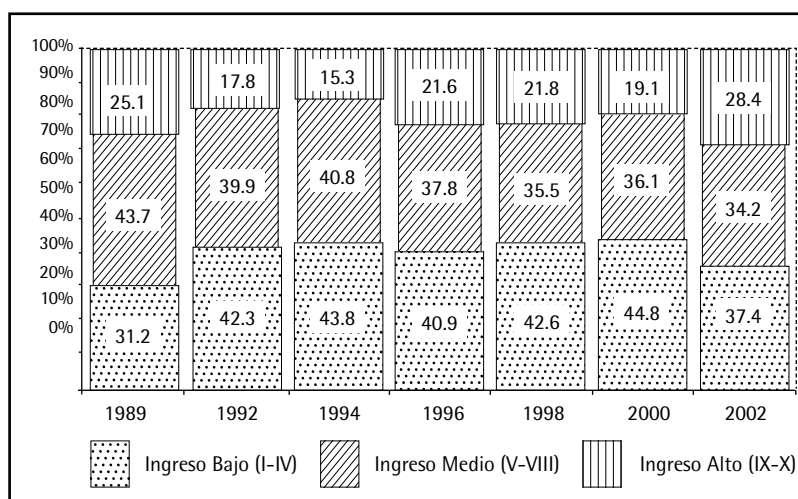


GRÁFICA 7 Estructura porcentual del valor de la producción agrícola, 1990-2002

Fuente: *Ibid.*, p. 40.

Esto significa que los productores de granos básicos han enfrentado un proceso de desvalorización muy agudo de sus productos, debido a la competencia desleal que trajo consigo el TLCAN, al tiempo que un reducido grupo de productores se ha beneficiado con el Tratado, agudizando con ello la ya tradicional concentración del ingreso que ha imperado en el campo.

Como puede observarse en la gráfica 8, mientras que en 1994 las familias de ingresos bajos concentraban 43.8% de los ingresos totales, ya para el año 2000 sólo alcanzaban 37.4%. En cambio, las familias de ingresos altos, que concentraban, en 1994, 15.3% del ingreso total, alcanzaban ya en el año 2000, 28.4%.



GRÁFICA 8 Distribución de los ingresos totales rurales trimestrales por deciles de hogares, 1989-2002

Fuente: Ibid., p. 46.

Lo anterior demuestra muy claramente que el TLCAN ha profundizado el proceso de diferenciación social, generando las condiciones para que una reducida élite de productores (que no rebasa los 300 mil) se beneficie de la apertura comercial, mientras que alrededor de 4 millones de productores enfrentan un agudo proceso de desestructuración de sus unidades productivas.

LA EXCLUSIÓN RURAL

Mientras la apertura comercial generada por el TLCAN ha puesto los cimientos para la desvalorización de la producción básica del país, la política agropecua-

ria ha fortalecido el proceso de ruina y pauperización que enfrenta la mayoría de los productores rurales.

El financiamiento público orientado al desarrollo agropecuario cayó a -7.21% anual en términos reales de 1994 a 2003, mientras que el gasto público federal orientado a la SAGARPA disminuyó a una tasa anual del -3.29% durante el mismo periodo (datos elaborados con base en Fox, 2004).

Por su parte, el crédito otorgado al campo, primero a través de BANRURAL y después de la Financiera Rural, cayó a la elevada tasa de -8.10% anual durante el periodo de 1993 a 2002, en términos reales.

Esta política pone en evidencia una visión del gobierno en la que la mayor parte de los productores no tiene ya una funcionalidad económica, por lo que da prioridad a la importación de bienes básicos en beneficio de las grandes empresas transnacionales.

Tal situación quedó claramente demostrada en la respuesta que dio el gobierno de Vicente Fox al movimiento “El campo no aguanta más” en el Acuerdo Nacional para el Campo, firmado el 28 de abril de 2003, el cual tiene una fuerte orientación asistencialista pues, de los 2.8 mil millones que fueron aprobados, se orientaron 1 850 millones a los programas de salud, empleo temporal, adultos mayores, mujeres y de conciliación agraria; mientras que aquellos que tienen una orientación más productiva como los de organización comercial, abasto y agregación de valor, de recursos para el programa del Fondo Nacional de Empresas en Solidaridad (FONAES) y el de ampliación del Programa de Apoyo al Campo (PROCAMPO), sólo alcanzaron 1 090 millones de pesos (Rubio, 2004b: 102).

En consecuencia, la desvalorización de la producción básica y el deterioro de la función pública en el campo, han generado un proceso de desestructuración de las unidades productivas, cuya característica central consiste en que se fracturan las condiciones para la reproducción económica, toda vez que el declive de los precios por debajo del costo les impide reiniciar el nuevo ciclo productivo, con lo cual quedan excluidos de la producción.

Así, se observa que el ingreso proveniente de las actividades agropecuarias no constituye ya la entrada esencial de los productores rurales. En un estudio realizado por el gobierno sobre el ingreso rural, se desprende que el componente mayor es la remuneración al trabajo, que además tiende a incrementarse. Mientras en el año 2000, 48.03% del ingreso corriente rural real trimestral provenía de las remuneraciones al trabajo, en 2002 esta proporción se había incrementado 55.54% (SAGARPA, 2004).

Esta situación refleja un proceso de descampesinización de los productores rurales, puesto que el ingreso de la parcela no les alcanza para sobrevivir y tienen que ocuparse, cada vez más, en actividades asalariadas.

Sin embargo, el declive productivo interno ha traído consigo que se reduzcan los puestos de trabajo en la agricultura, pues mientras en 1994 había 5 342 200 personas ocupadas en la agricultura, ya para 2001 este número había descendido a 5 233 700 personas. Esto quiere decir que se perdieron 108 500 puestos de trabajo en este lapso (*ibíd.*: 43).

Además de que se ha reducido el empleo, ha decrecido el salario mínimo real, pues mientras en 1994 ascendía a 13.1 pesos a precios de 1993, en 2002 había bajado a 10.4 pesos reales por día (*idem*).

Tal situación expresa que se han reducido las empresas con rentabilidad y se han mecanizado las labores agrícolas, por lo que tienen menos capacidad para generar empleos, además de que el enorme sobrante de fuerza de trabajo permite que se mine el ya de por sí deteriorado salario rural.

Por otra parte, el declive de los precios y la desvalorización de los granos básicos ha llevado a los campesinos a la producción para el autoconsumo, con el fin de no perder dinero en la venta de los productos. Se calcula que la proporción del ingreso no monetario en 2002 es igual a la que existía en 1989, mientras que el autoconsumo representa 43% de los ingresos reales no monetarios en los estratos de ingreso bajo de la población rural (*ibíd.*: 47).

Esto quiere decir que en 13 años no ha habido una mejoría en los términos del intercambio, por lo que la población continúa produciendo sólo para el autoconsumo como en el periodo de la crisis.

Finalmente, el proceso de exclusión rural ha generado que la pobreza se enseñoree del campo, pues según datos reconocidos por el gobierno para 2002, 67.5% de la población rural se encontraba en el rango de “pobreza en el umbral de desarrollo de patrimonio”, lo cual quiere decir que tenía ingresos insuficientes para cubrir las necesidades de alimentación, educación, salud, vestido, calzado, vivienda y transporte; es decir, pobreza extrema (*ibíd.*: 32).

Por lo anterior, la situación de la población rural se ha deteriorado fuertemente con el TLCAN, debido a la desvalorización de los bienes básicos, así como a la posición del gobierno, quien ubica a los productores rurales como pobres, por lo que no impulsa políticas de aliento productivo que permitan recuperar la producción.

EL DESPOBLAMIENTO RURAL

La desestructuración de las unidades productivas que ha traído el TLCAN ha generado un fortalecimiento de la migración sin precedentes en la etapa reciente del país. Las remesas que proceden de la migración se han convertido en el segundo rubro de obtención de divisas del país, luego de los ingresos por las exportaciones petroleras. Las divisas obtenidas por remesas son superiores

a las que se obtienen por las exportaciones agropecuarias y se equiparan a la inversión extranjera directa. En el año 2004 ascendieron a 16 612 millones de dólares (véase Banco de México, 2005a). Dichos ingresos registraron, durante el periodo 2000 a 2004, el elevado crecimiento de 24% anual (véase Banco de México, 2005b).

Los principales estados receptores de divisas son Michoacán, Jalisco, Guanajuato, Estado de México y Puebla. Juntos concentran 45% del ingreso por remesas que se recibe en México (SAGARPA, 2004: 51).

Tal situación expresa un proceso de vaciamiento o despoblamiento rural, toda vez que la migración internacional se ha convertido en la única opción viable para millones de productores rurales, quienes enfrentan la desvalorización de sus productos.

La población nacida en México que reside en Estados Unidos se incrementó a 5.83% de 1990 al 2003, pero en los estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala y Veracruz la tasa de crecimiento superó 10% en el mismo periodo (CONAPO, 2005).

En consecuencia, la migración ha traído consigo un proceso de despoblamiento o reducción de la población rural. Entre 1993 y 2003, la población rural prácticamente se estancó en el ámbito nacional, pues creció a 0.52% anual. Sin embargo, en Coahuila, Chihuahua, Durango, Nayarit, Nuevo León, Tamaulipas y Zacatecas decreció el número de personas que habitan los estados (Fox, 2004). Dichas entidades coinciden con aquellas que tienen altas tasas de emigración o bien son paso obligado hacia Estados Unidos por su ubicación geográfica en el norte del país.

Esta actividad, que se ha convertido en el puntal principal del ingreso rural, se torna cada vez más difícil para quienes intentan cruzar la frontera, por lo que se convierte en una actividad principalmente de hombres. Entre 1990 y 1995, 30.42% de los migrantes eran mujeres, pero en el periodo de 1995-2000 ya sólo representaban 24.68% (SAGARPA, 2004).

Esto indica que numerosos pueblos se van convirtiendo en reservorio de mujeres, ancianos y niños, quienes sobreviven de las remesas que envían sus parientes, mientras que la producción agrícola se utiliza, como señalamos, para el autoconsumo.

Se calcula que 60% de las familias rurales se encuentra comandada por mujeres, lo cual forma parte del proceso de despoblamiento rural.

"EL FIN DE LA ESCUELA RURAL"

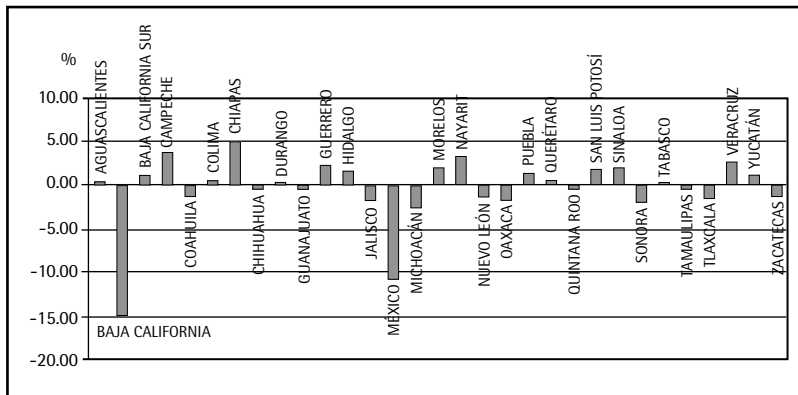
Una expresión muy clara del proceso de desestructuración rural, ocasionado por el dominio de las empresas alimentarias y la política oficial hacia el campo, lo constituye el deterioro de la educación rural.

El proceso de despoblamiento rural y la disminución de los recursos públicos hacia el campo han generado un declive de la infraestructura educativa y la matrícula escolar, principalmente en el nivel básico.

Éste se observa en la reducción en la cantidad de escuelas primarias rurales. En el ámbito nacional, el número de escuelas prácticamente se estancó, pues creció a 0.45% de 1993 a 2000. Sin embargo, declinó en 14 estados de la República.

Como puede observarse en la gráfica 9, la mayoría de los estados en los que decrece el número de escuelas coincide con aquéllos en los que declinó la población rural como es el caso de Baja California, Coahuila, Chihuahua, Nuevo León, Tamaulipas y Zacatecas. Asimismo, coinciden con aquellos que tienen fuerte participación en la captación de remesas como es el caso de Jalisco, Estado de México, Guanajuato y Michoacán. Esto nos permite afirmar que la reducción en el número de las escuelas se encuentra estrechamente vinculada al proceso de emigración, que ha provocado un vaciamiento de las localidades, generando la clausura de las escuelas rurales.

De estos casos llama la atención el Estado de México, uno de los principales receptores de remesas que tiene un declive de 10.57% en el número de escuelas durante el periodo 1993-2000.



GRÁFICA 9 Tasas de crecimiento medio anual del número de escuelas primarias rurales por estados en México 1993-2000

Fuente: SEP, 1994 y 2000.

En Chihuahua han denominado a este fenómeno “el fin de la escuela rural”, debido a la disminución tan pronunciada del número de escuelas, como ha ocurrido en el poblado de Agua Fría.

En el fondo del despoblado la primaria Ignacio Ramírez 2580, que abrió sus puertas por última vez en abril del 2002, al igual que la Damian Carmona, del Rancho Peña, cerrada hace tres años y que la escuela oficial 7076 Socorro Rivera del ejido de Agua Fría, que junto con la casa del maestro está llena de agujeros que parece bombardeada. Es entre otros muchos el testimonio del “fin de la escuela rural”, como dicen los propios campesinos (Avilés, 2005).

En muchos poblados los niños se ven obligados a trasladarse a las cabeceras municipales para asistir a clases en los Centros Regionales de Educación Integral (CREI) porque la escuela de la comunidad ha sido cerrada.

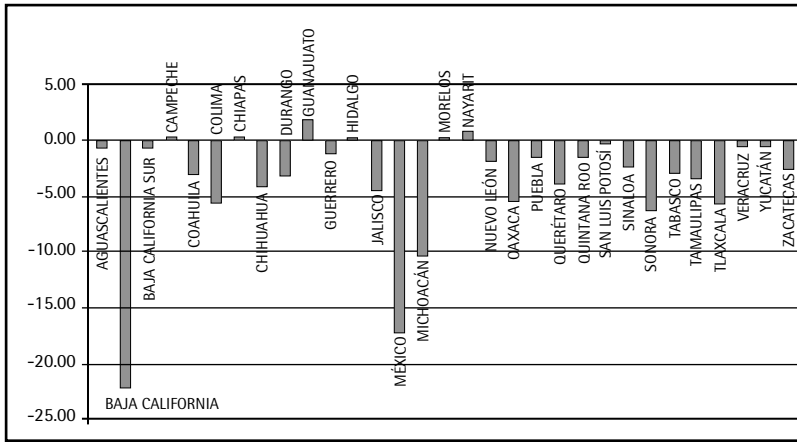
Un caso que llama la atención, pero a la inversa, lo constituye el estado de Chiapas, que muestra la tasa de crecimiento más elevada en el número de escuelas primarias, con un ascenso de 5.15% anual. Como lo ha señalado el “Subcomandante” Marcos en la *Sexta Declaración de la Selva Lacandona*, esto obedece al desarrollo a la educación que ha impulsado el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) con recursos obtenidos de la ayuda nacional e internacional. Quiere decir que los casos de fortalecimiento a la educación primaria rural no provienen del gobierno, sino de proyectos alternativos de la sociedad civil.

El declive en la educación primaria rural se observa de manera muy dramática en el número de alumnos. En el ámbito nacional cayó a -3.08% anual de 1994 a 2000. Como puede verse en la gráfica 10, este rubro decrece casi en todas las entidades, y nuevamente son aquellas con elevada migración como Estado de México, Michoacán y Baja California las que presentan tasas más elevadas.

Tal situación está generando, por tanto, una disminución en el número de puestos de trabajo en la educación primaria rural. El personal ocupado en primarias rurales declinó en 0.98% anual de 1994 a 2000, lo cual expresa también el deterioro educacional que se vive en el campo a partir de la desestructuración productiva y alimentaria (véase gráfica 11).

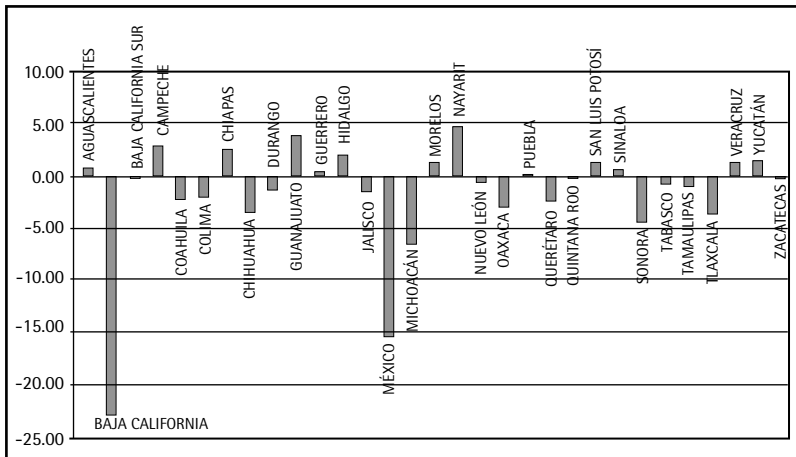
El declive en el número de alumnos en escuelas primarias rurales y del personal que los atiende, que afecta a la mayor parte de los estados del país, constituye una expresión muy grave de la exclusión social que enfrenta la población rural. Esto implica que cada vez menos niños tienen oportunidad de estudiar, debido a la necesidad de emigrar en busca de ingresos o a su incorporación temprana al mercado de trabajo.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en el campo se concentra alrededor de la mitad del trabajo económico infantil, estimado en casi 400 mil menores, quienes en su mayoría no perciben ningún sueldo y cuando lo obtienen es menor a la mitad del salario mínimo (Pérez, 2005).



GRÁFICA 10 Tasas de crecimiento medio anual del número de alumnos en primarias rurales por estados en México 1994-2000

Fuente: *Ibid.*



GRÁFICA 11 Tasas de crecimiento medio anual del personal en primarias rurales por estados en México 1993-2000

Fuente: *Ibid.*

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El mundo rural enfrenta una situación inédita en su desarrollo. La desvalorización de los bienes básicos de la alimentación popular, ocasionada por el dominio de las empresas alimentarias transnacionales con la venia del gobierno, ha provocado un agudo proceso de exclusión, con lo cual se está generando un despoamiento rural, ante la necesidad de la población con bajos recursos de emigrar hacia Estados Unidos para conseguir ingresos con los cuales sobrevivir. De un país exportador de bienes agropecuarios nos hemos convertido en exportadores de fuerza de trabajo, con la consecuente desestructuración del mundo rural.

Dicho proceso se manifiesta en el declive del valor de los granos básicos y oleaginosas, el incremento del ingreso por actividades remuneradas en el ingreso rural, la reducción de los puestos de trabajo en el campo, mientras que en el plano social se expresa en un profundo deterioro de la educación primaria en el campo.

El vaciamiento poblacional se refleja en el cierre de numerosas escuelas y en la aguda disminución en el número de alumnos en el nivel de la primaria. Si bien constituye una obligación constitucional del gobierno proporcionar educación básica a los niños del país, éstos han perdido ese derecho, al verse obligados a emigrar con sus padres en busca de ingresos o bien al incorporarse al mercado de trabajo.

Esto implica una situación muy grave para el país, ya que resulta irreversible, pues se trata de generaciones completas que pierden la oportunidad de estudiar e integrarse productivamente al desarrollo del país en la edad adulta. Quiere decir que, junto con la desestructuración rural se rompe la “esperanza” que constituyen los niños como parte del futuro de una nación.

El dominio de las grandes empresas que ha utilizado al TLCAN como el mecanismo de subordinación del campo mexicano, está fracturando no sólo la producción alimentaria, sino la construcción a futuro del país, al cercenar las oportunidades de educación y superación a los niños campesinos.

Este proceso enfrenta, sin embargo, una fuerte resistencia de parte de los pobladores del campo; desde aquella organizada y alternativa como la del EZLN, que ha puesto un énfasis muy claro en la educación indígena, hasta la de los migrantes que envían remesas en forma colectiva para impulsar la producción nacional, junto con la organización “El campo no aguanta más” que demandó la renegociación del Tratado de Libre Comercio, las asociaciones de mujeres como la Red Nacional de Promotoras y Asesoras Rurales que apuntala la educación tradicional por medio de cursos con visión de género, de liderazgo de mujeres, etcétera.

La desestructuración del mundo rural está llevando a la población a buscar formas alternativas de resistencia que le permitan no solamente sobrevivir como unidades familiares, sino como sociedad rural. Esta lucha organizada

será la única alternativa para frenar el proceso de vaciamiento que vive el campo y que está fracturando la vida rural de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- AVILÉS, Karina. “Ofensiva neoliberal crea pueblos fantasmas en zonas agrícolas. En ejidos temporaleros de Chihuahua predomina el cultivo de la desesperanza”, en *La Jornada*, 3 de enero de 2005.
- BANCO DE MÉXICO. *Indicadores Económicos y Financieros*, México, Banco de México, 2005a.
- _____. “Creció 18% el envío de remesas en enero-mayo”, en *La Jornada*, 5 de julio de 2005b.
- BARTRA, Armando. “Los ríos crecidos. Rústicas revueltas del tercer milenio”, en *Revista Cuadernos agrarios*, nueva época, número especial, México, 2003a.
- _____. *Cosechas de ira: Economía política de la contrarreforma agraria*, México, Editorial Ítaca, 2003b.
- CONAPO. “Saldo Migratorio de México” [en línea] www.conapo.gob.mx/mig_int/series/0701.htm. Acceso de julio de 2005.
- FOX, Vicente. *IV Informe de gobierno, anexo estadístico*, México, Presidencia de la República, 2004.
- INEGI. Banco de Información Económica, Producto Interno Bruto Trimestral [en línea] www.inegi.gob.mx. Acceso del 20 de abril 2005.
- MARK, Ritchie. “US dumping on the World Agricultural markets: can trade rules help farmers?”, 2003 [en línea] www.tradeobservatory.org.
- PÉREZ, Matilde. “Políticas oficiales provocan que 50 mil productores dejen el agro cada año”, en *La Jornada*, 3 de enero de 2005.
- RUBIO, Blanca. *Explotados y excluidos: los campesinos latinoamericanos en la fase agroexportadora neoliberal*, México, Plaza y Valdés, 2a. ed., 2003.
- _____. “El campo no aguanta más a una año de distancia”, en *Revista El Cotidiano*, núm. 124, México, marzo-abril, 2004a.
- _____. “El Acuerdo Nacional para el campo: un debate abierto”, en *El nuevo movimiento campesino mexicano*, México, Fundación Heberto Castillo, A. C., 2004b.
- _____. “El campo no aguanta más: claroscuros de un movimiento”, en Armando Sánchez Albarrán (coord.). *El movimiento: El campo no aguanta más*, México, UAM-X, en prensa.
- _____. “Voces de la desesperanza. La desestructuración alimentaria en México. 1994-2003”, en *Revista Gaceta Laboral*, Caracas, Venezuela, en prensa.

SIAP/SAGARPA. *El ingreso rural y la producción agropecuaria en México. 1989-2002*, México, SAGARPA, 2004.

_____. “Sistema de Información Agropecuaria de Consulta Versión 1.1” [en línea] www.siap.sagarpa.gob.mx/ar_comahuar.html. Acceso del 20 de abril 2005.

SCHWENTESIUS Gómez Cruz, Calva. “Impacto del TLCAN en el sector hortofrutícola”, en *¿Cuánta liberalización aguanta el campo mexicano? Impacto del TLCAN en el Sector Agropecuario*, México, LVII, Legislatura, Comisión de Agricultura, 2000.

_____. “Impacto del TLCAN en el sector agroalimentario: evaluación a diez años”, en Schwentesius Gómez Cruz, Calva y Hernández Navarro (coords.). *¿El campo aguanta más?*, México, CIESTAM/Universidad Autónoma Chapingo/La Jornada, 2003.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Estadística básica del sistema educativo. Preescolar y primaria, inicio de cursos 1993-1994 medios urbano y rural*, México, Programación y Presupuesto de la SEP, 1994.

_____. *Estadística básica del sistema educativo. Preescolar y primaria, inicio de cursos 1999-2000 medios urbano y rural*, México, Programación y Presupuesto de la SEP, 2000.

II. PIEZAS DEL CONTEXTO HISTÓRICO

Maestros y escuelas rurales en la política educativa (1920-1940)

*Luz Elena Galván Lafarga**

Los años veinte y treinta trajeron cambios importantes en lo que a la educación se refiere en nuestro país: fueron puestos en práctica grandes proyectos educativos que harían salir al pueblo de su “atraso e ignorancia”. De hecho, se buscaba integrar a todos los grupos a la llamada cultura nacional, con la finalidad de lograr el progreso. Desde 1917, en la Cámara de Diputados, se decía que la causa primordial de todos nuestros males era el analfabetismo, y de ahí la necesidad de educar al pueblo mexicano.

Durante la Revolución se levantaron varias voces en favor de una educación pública que llegara a todos los rincones de México. De aquí que, en 1921, se creara la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuya labor tenía ya un carácter nacional. Esta institución extendió su influencia hasta las zonas rurales, con un proyecto que continuó en las décadas posteriores.

Para dar seguimiento a las políticas públicas en materia de educación rural durante el periodo aludido, este trabajo se organizó con base en la política educativa a través de diversos discursos, por un lado, y maestros y escuelas, por otro. Asimismo, se trabajaron dos periodos; el primero abarca de 1920 a 1934, y destaca por la labor que desarrollaron Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, quienes iniciaron el proceso de institucionalización del Estado; el segundo va de 1934 a 1940, cuando Lázaro Cárdenas construyó el llamado contrato social populista, el cual consolidó la estabilidad política y social que surgía después de un cruento movimiento revolucionario.

EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA: 1920-1934

A nadie escapa la labor realizada por José Vasconcelos al frente de la nueva SEP en 1921. Muchos de los planteamientos expuestos en esa época perduraron

* Doctora en Historia por la Universidad Iberoamericana. Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

durante toda la década de los veinte. Esto es importante para comprender lo que sucedió más tarde, en los treinta. De hecho, fue Vasconcelos quien imaginó tanto a una determinada política educativa, como a un determinado maestro que sirviera a los intereses de dicha política.

En la década de los veinte se insistía en que la Secretaría de Educación Pública Federal tenía como principal deber impulsar la cultura nacional. De ahí la necesidad de fundar planteles educativos para el “progreso del país”. Se consideraba que la prosperidad de la nación debía vincularse a la industria agrícola y que, precisamente, era la escuela rural la institución que mejor respondía a aquella aspiración nacional. Se veía la necesidad de formar a un profesorado rural idóneo, a quien se le pudiera “encomendar confiadamente la educación del campesino”. Por otro lado, se hacía hincapié en la necesidad de crear centros especiales de “cultura popular”, donde obreros y campesinos recibieran un mayor número de habilidades que les permitieran convertirse en miembros efectivos de “cooperación y de progreso” (AHSEP, Ref. 54, exp. 2, 1923-24). Se trataba de una política educativa que empezó a permear todos los estados de la República Mexicana.

A mediados de 1920, se insistía en varios discursos en que la escuela debería ser “neutral” para que cumpliera con su misión, sin importar el credo que profesaran los padres. Entre otras cuestiones, la misión de la escuela era formar el “criterio propio de los educandos”, con el fin de que éstos buscaran siempre el “bien de la nación” (AHSEP, Ref. 64, exp. 1, 1925). En un discurso, suscrito en 1927, se estimaba que la escuela era la llamada a

[...] dar a la humanidad la panacea de todas sus miserias, la que establecería, temprano o tarde, la confraternidad universal, y sólo entonces se comprenderá que las divisiones y los odios entre los hombres por sus diferencias religiosas son absurdos (AHSEP, Ref. 64, exp. 1, 1927).

En el discurso pronunciado por el presidente Emilio Portes Gil en 1929, se decía que

Uno de los principales puntos del programa de Gobierno que piensa desarrollar el Sr. Presidente es el fomento de la educación rural, que se desea llegue a alcanzar una extensión que nunca había tenido y que es indispensable para terminar la obra de la Revolución (BLAC, SEP, *El Sembrador*, núm. 1, 1929).

Por cierto, la SEP publicaba este periódico, *El Sembrador*, como parte de su programa de “cultura social” en el campo. Por medio de él se orientaría al campesino hacia la “conciencia de los valores de la vida digna de vivirse”. Otros objetivos eran, por un lado, lograr que el campesino tuviera la “capacidad de

manejar sus propios asuntos y ejercer su soberanía”; otro más, que la escuela rural fuera “un hogar de educación en el campo” (*ibíd.*).

En otro discurso, Portes Gil se refería a que la “educación de las clases trabajadoras de México es el único camino seguro de su positiva redención”. De aquí que su esfuerzo se concentrara en extender la enseñanza rural en toda la República (BLAC, SEP, *El Sembrador*, núm. 2, 1929).

Sin embargo, este deseo se encontraba con el problema de la falta de recursos económicos para lograrlo. De aquí que se insistiera en la necesidad de que las comunidades campesinas sostuvieran las escuelas rurales por medio del sistema denominado de “Circuitos Rurales”. Dicho sistema consistía en que un maestro central pagado por la federación, organizaba, vigilaba y dirigía en continuas visitas a las escuelas circundantes, sostenidas por las propias comunidades (*ibíd.*).

Al problema económico se aunaba el de la falta de maestros preparados. Se decía que la “urgencia con que los Gobiernos Revolucionarios han considerado la enseñanza del pueblo, ha obligado a la SEP a improvisar maestros para las escuelas rurales”. De aquí la necesidad de “no abandonar a los maestros rurales en su imprevención”. Por ello, se habían organizado las Misiones Culturales que tenían, entre otras, la finalidad de impartir cursos breves a los maestros (*ibíd.*).

Sobre el profesor, Portes Gil decía: “Siendo el maestro el primer factor de la escuela, he creído necesario estimularlo, garantizarlo como un trabajador intelectual que rinde enormes servicios a la República...”. De aquí que se formularan proyectos de leyes de jubilación, de estabilidad y escalafón magisteriales, igual que se había fomentado la construcción de la Casa del Maestro (*ibíd.*). Hay que recordar que, hasta entonces, el maestro no contaba con ninguna de estas prestaciones sociales (Galván, 1991).

En los discursos que publicaba el periódico *El Sembrador* hacia 1929, se destacaban varias cuestiones. Una de ellas relacionada con la necesidad de dar a conocer la “nueva ideología” a un público más amplio, y en caso de que ese público no supiera leer, la escucharía por medio de sencillas obras de teatro. Por ello, se hacía hincapié en los teatros al aire libre. Portes Gil pensaba que por medio de la escuela se difundiría la “nueva moral proletaria”. Para lograrlo se había propuesto la construcción de dichos teatros en las escuelas. En ellos, las comunidades podrían “oír en forma recreativa, por medio de sintéticas obras dramáticas, la expresión de esa nueva ideología”. Se afirmaba que 85 escuelas del Distrito Federal y 50% de las escuelas rurales federales contaban con estos teatros al aire libre (BLAC, SEP, *El Sembrador*, núm. 10, 1929).

Otro punto importante de estos discursos era lo referente a la actividad deportiva. Se hablaba del deporte como un “estímulo de la cultura física”. Por esto, la SEP organizó una Olimpiada Nacional. Se daba gran impulso a la vida

deportiva ya que se afirmaba que el deporte “aparta del vicio, hace nacer la alegría y fomenta el vigor de la raza”. Concluía diciendo que una gran mayoría de las escuelas rurales contaba ya con sus “pequeños campos deportivos” (*ibíd.*). La necesidad de una cultura física se expresaba desde 1870 en algunos periódicos infantiles publicados en México, cuando se insistía en el cuidado del cuerpo, tanto masculino, como femenino, e incluso se afirmaba que muchas de las enfermedades que padecían las mujeres eran resultado de la falta de ejercicio (Galván, 2001: 228).

Como una nueva modalidad que empezaba a implantarse, se hablaba de la enseñanza del cooperativismo. Portes Gil afirmaba que la más fuerte “esperanza de redención económica de las clases trabajadoras” residía en la organización de cooperativas (*ibíd.*).

Parte importante del discurso de estos momentos se centraba en considerar a la escuela como agente del gobierno en favor de la campaña antialcohólica. Se afirmaba que las pláticas de los maestros, las organizaciones infantiles antialcohólicas y las publicaciones de la SEP llevaban al seno de las escuelas y de las familias la convicción de que el alcohol “hace la infelicidad del hogar y debilita las energías de los ciudadanos” (*ibíd.*).

Nuevos valores empezaban a delinearse a través de estos discursos. Se pensaba en el alcoholismo como un mal que aquejaba a la nación mexicana, por lo que era necesario erradicarlo y, así, formar hombres fuertes y trabajadores, con objeto de levantar la economía nacional. Se trataba de acabar con un “modo de vida” y, a la vez, construir otro que se estructuraba desde un espacio diferente, necesario para la construcción del México posrevolucionario.

El discurso sobre la escuela y la cultura

Uno de los discursos en el que se habla de escuela y cultura es el que pronunciara Moisés Sáenz, en 1932, el cual fue publicado en el periódico *El Maestro Rural* en ese mismo año. En él definía la relación existente entre la escuela y la cultura desde el punto de vista oficial. Daba gran importancia a la escuela rural mexicana, considerada como uno de los “medios más eficientes para el engrandecimiento de nuestra nacionalidad y para crear un México integral”.

Comentaba que en México había una gran variedad cultural, la cual era más significativa que la racial; así también que una gran parte de nuestra cultura es “india, pero mucho de lo que tenemos de español es también primitivo a causa de que, lo que aportaron originalmente los españoles, no ha sido posteriormente desarrollado...”. Consideraba que en ese momento los mexicanos pertenecían a un “pueblo folklórico y de cultura especial”, por lo que era necesario llegar al “grado de una civilización cosmopolita”.

El medio para llegar a dicha civilización era la escuela, puesto que la educación era un “factor civilizador”, y nuestra propia cultura un punto de partida para lograrla. Para él, las escuelas mexicanas diseminadas por todo el país y con culturas tan diferentes, tenían diversas funciones que cumplir y distintos problemas que resolver. En lo que se refería al indio, la función de la escuela era introducirlo al “seno de la Revolución”. Por otro lado, en cuanto al campesino, la escuela debería cumplir la función de ser “diseminadora de la cultura; es decir, la popularización de la información, de los conceptos, de los hábitos y de las costumbres, con el objeto de establecer en México un tipo de vida suficientemente satisfactorio” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1932).

Explicaba que la escuela por su propia naturaleza era intelectual y no podía ser “folklórica”. De aquí que existiera un conflicto entre la escuela que instruye, que enseña a leer, que crea “standards y canales de la actividad y la cultura, si por cultura entendemos la cualidad única propia de un grupo de hombres y las expresiones distinguidas de su espíritu”. De acuerdo con este concepto, la escuela es la “enemiga de la cultura, lo mismo que la escuela es el factor principal de la estandarización; es enemiga de un nacionalismo concebido deliberadamente de acuerdo con un ideal particular”. Señalaba que este conflicto era de principios y que, por lo tanto, debería ser “suavizado”.

Creía que, a pesar del conflicto entre la escuela, la cultura y la civilización, éste no debería hacernos olvidar que la escuela, “considerada como factor de civilización es infinitamente mejor, más amplia, más eficiente y más sabia que cuando la consideramos como un mero factor de estudio de libros”. De aquí que dejara de lado dicho conflicto, y más bien pusiera una “gran fe en la escuela iniciada por la Revolución”.

A pesar de que la escuela de la Revolución era todavía muy “deficiente”, Sáenz planteaba que, de una manera valerosa, estaba intentando realizar un “plan de civilización y cultura integral”, en el que se incluiría tanto a niños como a adultos. Dentro de este plan era importante el abastecimiento de agua, el cambio de alimentación, la enseñanza del español, la “resurrección de las tradiciones en materia de arte y el entrenamiento del pueblo para la acción cooperativa”. Sin embargo, reconocía que era difícil encontrar una escuela que cumpliera totalmente los ideales de la Revolución.

Afirmaba que la escuela rural lograba mejor sus propósitos en comunidades pequeñas, en el ambiente “puramente rústico”, que en pueblos más grandes. Esto se debía a que su programa había sido delineado de acuerdo con el “carácter de las comunidades primitivas”. Por otro lado, decía que era más fácil poner en práctica un programa unificado y elemental, que uno más complicado, ya que podía llevarse a cabo, incluso, sin la ayuda de la pedagogía y sin equipos especiales; se podía realizar por medio del “sentido común y la buena voluntad”.

De este modo, ya que México se componía de muchas “semiprimitivas comunidades rurales”, la escuela de la revolución tenía un campo muy amplio donde desarrollarse. Así, Moisés Sáenz decía que a otra generación le tocaría preocuparse por la educación en sus aspectos “más elevados y más complicados”, pero que en ese momento el plan de la escuela de la Revolución sería “básico”.

En el aspecto social, definía a la escuela como un “esfuerzo de crear una civilización de los diferentes factores culturales de que se compone nuestro México”; ya que civilizar quiere decir “imponer uniformidad, materializar, universalizar...”.

Dentro de la difusión de estos factores culturales se consideraba muy importante la enseñanza del español. Moisés Sáenz decía: “Si el pueblo no habla nuestra lengua, no es de nosotros”. Esta enseñanza implicaría nuevas ideas, nuevas actividades, nuevas maneras de vivir y nuevos conceptos.

Otra de las finalidades de la escuela era la de conseguir la comunicación material y espiritual. Se hablaba de ella como factor civilizador que debería realizar la intercomunicación de un pueblo con otro, y con todos los pueblos de México, hasta que se lograra una unidad material que serviría de base para la unidad espiritual, sin la cual no se podría crear una nación. Cuando una escuela rural “abre caminos, establece una oficina de Correo y tiene hilos telefónicos, es entonces un verdadero factor de civilización y cultura”.

La escuela era también la encargada de realizar la transición de una cultura “antigua, oral y tradicional a una cultura intelectual”. En sus programas no se podía omitir la lectura y la escritura, ya que se consideraba que leer y escribir era “comunicarse con el mundo, significaba vida civilizada y culta”. Sin embargo, esta enseñanza de la lectura y la escritura debería estar en relación con la vida diaria; debería existir un propósito para la lectura. Se proponía establecer en la comunidad el hábito de la lectura y la escritura, para lo cual se sugería la necesidad de que se recibieran periódicos y libros. También hablaba de infundir en los niños el hábito de comunicarse con el mundo por escrito.

Moisés Sáenz se preocupaba también por conservar la tradición plástica, por hacerla resurgir, por respetarla. Pugnaba para que, tanto niños como adultos, realizaran un trabajo creador, ya que en nuestro pueblo existía una tradición creativa. Por esto recomendaba que cuando la escuela llegara a las “masas, había que dejar que el pueblo continuara trabajando con sus propias manos”.

La socialización del adulto era otro de los objetivos de la escuela rural. Se entendía por socializar la división del trabajo. De este modo, en lo que a educación se refería, se hablaba de que era necesario enseñar a los hombres a trabajar unos con otros, compartiendo funciones y obligaciones.

La escuela de la Revolución debería también “cambiar los modelos de acuerdo con los cuales se construiría la vida política de la nación”. La escuela tendría

que poner las bases para lograr la democracia. Dentro de esta idea, Moisés Sáenz recordaba a los maestros que ellos, y no los políticos, eran los encargados de enseñar a “vivir de acuerdo con los mandatos de democracia, siempre y cuando los profesores sean apóstoles de cultura y civilización, más que pedagogos”.

Por civilización y cultura entendía “elevar el nivel de las masas, hacer del indio uno de nosotros, organizar el país, elevar el nivel de vida, mejorar el estado económico del campesino y del obrero, y crear instituciones. Es perder algo de lo que es lo nuestro, lo propio, y limitarlo con el objeto de ajustarlo a lo que es lo universal”.

Moisés Sáenz terminaba por decir que, para lograr todo esto, el mejor camino era el “respeto por individuos y cosas. Respetar tradiciones, creencias y costumbres de nuestro pueblo”. Recomendaba que al tratar con niños y con adultos no se debería “usar la fuerza, sino la humildad”. Terminaba por decir que el ideal de la escuela de la Revolución sólo se lograría por medio de la “acción integradora”.

Era así cómo Moisés Sáenz definía la relación que existe entre la escuela y la cultura. Varios de los elementos que utilizaba en su discurso, de hecho, no eran nuevos, más bien podemos decir que se formaron durante el movimiento revolucionario y cristalizaron en los años veinte y treinta.

El discurso sobre los maestros rurales en los albores de los años treinta

Al iniciarse los años treinta se reforzó esta política educativa hacia el campo. Narciso Bassols, ministro de Educación en 1932, imaginaba que la escuela rural era la “dádiva generosa que la Revolución ha dado a los campesinos”.

Este secretario reconocía que la labor educativa no se podía realizar si no se atendía el problema de los maestros, tanto en su preparación como en sus bajos salarios. De aquí que dijera que la escuela rural necesitaba afianzarse mediante la

[...] elevación de los maestros, mediante su preparación mejor y más completa, lo que sólo será posible cuando desaparezcan los sueldos de 27 pesos al mes que ganan hoy los mil maestros rurales. Las escuelas rurales trabajan en un ambiente de heroico esfuerzo hecho por el maestro rural para vencer la escasez de elementos, de materiales escolares, de equipos... Las escuelas están pobres por dentro, y es menester mejorarlas en el sentido material [hablaba del] maestro heroico, que vive y trabaja por el santo milagro de la nobleza de la causa, compartiendo con el campesino sus miserias y dolores, sus afanes y desvelos (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1932).

Diversas voces se levantaban en defensa del maestro. El profesor Celerino Cano, director de Educación Federal en Morelia, insistía en que era necesario buscar los medios de “acrecentar valores culturales, desenvolver la vocación, estimular inquietudes y despertar una mayor sensibilidad social”, todo esto con objeto de provocar en los maestros la “capacidad para convertirse en factores directivos del medio en que actúan”. Decía que era necesario invitarlo a que estudie, ya que “no sabrá educar quien no esté educado constantemente”. Destacaba la necesidad de que el maestro contara con un sueldo que le permitiera “consagrarse enteramente a la carrera”, sin tener que buscar otros medios de subsistencia (*ibíd.*).

Parte importante de este discurso se centraba en el maestro, en ese “imaginario” que era el maestro rural. Se decía que era él quien colocaría la simiente en el alma para que “surja prepotente la virtud y broten los sentimientos del deber, de la justicia y del derecho”. Se afirmaba que el maestro rural era aquel que “trueca su vida y su felicidad por la grandeza de la patria, sin otra recompensa que la satisfacción del deber cumplido” (*ibíd.*).

Se hablaba de que el maestro rural debería ser un “buen agricultor”, y para ello se proponía vincular las Escuelas Normales a las Escuelas de Agricultura Práctica. Se recordaba que, debido a la importancia que tenía el maestro rural, su preparación debería ser “constante” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1933).

Una conquista importante de los maestros rurales, en 1933, fue el aumento de sus sueldos de \$1.00 y \$1.50 a \$2.00 al día. Se decía que los anteriores salarios “no garantizaban un trabajo eficaz” (*ibíd.*). Sin embargo, este pequeño aumento en su salario no cambió su mala situación.

Maestras y maestros no contaban con prestaciones, por lo que en enero de 1934 se aprobó el “Reglamento del retiro de las maestras encintas”, durante el gobierno de Abelardo Rodríguez. En la Ley de Escalafón de julio de 1933, se hablaba del retiro de las maestras encintas y se reglamentó en 1934. Entre otras cuestiones, se decía que el retiro sería de tres meses, que las maestras percibirían íntegramente sus sueldos, y que tendrían que someterse a un examen médico para verificar su estado.

Al respecto se comentaba que se esperaba que dicho reglamento diera a las maestras “descanso y auxilio, conforme a la filosofía del seguro de obreros y trabajadores en las nuevas tendencias sociales...” y que, por otro lado, se “procurara el advenimiento de una raza más vigorosa, protegiendo al infante desde el seno materno” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1934).

En mayo de 1934 renunciaba Narciso Bassols, quien se había desempeñado como secretario de Educación desde 1932. Entre otras razones, comentaba que su renuncia se debía a las “numerosas dificultades suscitadas por los católicos, por la prensa reaccionaria, por los antiguos elementos de la propia adminis-

tración, por unos cuantos líderes magisteriales que se decían ser el magisterio mismo, por falsos estudiantes universitarios y por algunos padres de familia”. Terminaba por decir que todas estas dificultades habían sido “vencidas satisfactoriamente” gracias al apoyo del presidente de la República (*ibíd.*).

Después de una larga carta de renuncia, el presidente Abelardo Rodríguez respondía que la salida de Bassols no implicaba un “debilitamiento del gobierno” y que se continuaría con el programa que en “esta materia se había trazado”. Afirmaba que su gobierno estaba resuelto a “destruir el prejuicio religioso en la enseñanza, utilizando el poder político de los hombres de la Revolución, el convencimiento y la propagación de escuelas como medios de llegar a la enseñanza positiva y realmente laica”. Terminaba por reiterarle su amistad, y nombraba como secretario de Educación a Eduardo Vasconcelos (*ibíd.*). Este nuevo secretario, sobrino de José Vasconcelos y oriundo de Oaxaca, había estudiado la carrera de Leyes en la Universidad Nacional de México. Ocupó el cargo en la Secretaría de Educación del 10 de mayo al 30 de noviembre de 1934. A decir de Meneses, fue un hombre conciliador que logró “suavizar la intensidad de los ataques en contra de la Reforma Educativa...” (1986: 645).

MAESTROS Y ESCUELAS: 1920-1934

José Vasconcelos pensaba la escuela como la conductora de una sociedad, y al maestro como un ser experimentado, capaz de llevar a cabo un plan preciso, pero con cierta flexibilidad dependiendo de la situación. El docente sería el encargado de orientar y organizar la estructura “mental y moral de las generaciones”. En cuanto al niño, lo imaginaba como el fin y el objeto de la enseñanza (Vasconcelos, 1958: 1 528; Galván, 1985: 77).

Este secretario se propuso crear escuelas en las áreas rurales del país. Se trataba de que los educadores llegaran a comprender que el objetivo no era sólo educar a la niñez del campo, sino a toda la población del México rural. No debían conformarse con enseñar a leer, escribir y contar, sino que se hablaba de la necesidad de llevar a cabo un programa integral que penetrara en los poblados. Por medio de dicho programa se quería una transformación radical consistente en “mejorar hogares, mejorar métodos de trabajo y mejorar salubridad y ambiente espiritual”. El fin era crear, en todas las aldeas, sentimientos e intereses comunes para poder formar una “verdadera nacionalidad” (Murillo, 1949: 1).

En febrero de 1925 se expidió un plan de trabajo para las escuelas rurales, cuyo fin era guiar a los maestros en su labor educativa. Se quería que la escuela reflejara la vida diaria; que no hubiera lecciones orales ni horarios rígidos, ni reglamentos estrictos. Se pensaba que la base de la enseñanza eran las relaciones del niño y del hombre con la tierra. En las escuelas rurales no habría

castigos ni premios, sino que se dejaría al niño en libertad para que fuera espontáneo. Se formarían comités de deportes, juegos y talleres, integrados por los propios alumnos para crear dentro de la escuela una verdadera democracia (Galván, 1985: 78).

Para desarrollar este trabajo, surgió la necesidad de imaginar maestros que tuvieran determinadas características. Se quería que conocieran el medio en el que iban a trabajar y que se sintieran ligados con el campesinado. También se les haría comprender que deberían acentuar su temperamento y sus cualidades de líderes sociales.

Con objeto de llevar a cabo este plan, el ministro de Educación imaginó a sus “misioneros”, quienes serían los encargados de preparar a los maestros rurales. El propio Vasconcelos decía:

A falta de un maestro completo como el fraile que sabía cultivar un campo, aserrar y ensamblar una mesa, nosotros empezamos a mandar grupos de maestros: uno de artesanías, otro que enseñara a labrar la tierra, otro que fuera un artista, otro que incite a la acción social y a la colaboración en la obra patriótica, y finalmente otro más para las primeras letras y las matemáticas. Y nació así el misionero de tipo moderno (Vasconcelos, 1938: 141).

De hecho, la mayoría de los maestros rurales sólo había concluido el sexto año de primaria, de aquí que para mejorarlos se utilizaran las Misiones Culturales; durante un mes, éstas se encargaban de la escuela y de la comunidad, estudiaban sus problemas y les enseñaban a los maestros rurales cómo resolverlos. Poco a poco, estas misiones fueron dejando maestros rurales fijos.

El 17 de octubre de 1923, José Vasconcelos dio a conocer el programa de acción de los misioneros y, poco después, salió la primera Misión Cultural, a Zacualtipan, Hidalgo, dirigida por el profesor Rafael Ramírez. Ésta tuvo un gran éxito, ya que a ella asistieron muchos maestros, por lo que las autoridades se dieron cuenta de que, por medio de ellas, se podría promover el desarrollo social del campesino.

Las misiones estaban compuestas por un ingeniero agrónomo, un médico higienista, una enfermera partera, un maestro de industrias locales, una trabajadora social, un carpintero y un albañil. Varios eran los objetivos que se propusieron; entre los más importantes se puede mencionar: preparar a los jóvenes para el magisterio, despertar en los campesinos sentimientos de admiración por los héroes, enseñarles nuestro “pasado glorioso”, explicarles sus deberes cívicos, impartir pláticas de higiene, combatir los vicios dominantes del pueblo y mejorar las industrias existentes. En general, su propósito era “promover el progreso económico de las comunidades, gracias a la divulgación de la ense-

ñanza agrícola y de las pequeñas industrias” (AHSEP, Ref. 12-9, exp. 395, 1925). Para entender los objetivos de los misioneros es importante comprender el término “industria” en sus acepciones de artesanías y oficios, más que en las de industrias pesadas.

Los misioneros modernos convivían con los campesinos, ayudándolos a construir la escuela con los recursos locales y preparando a los jóvenes para que quedaran al mando de la enseñanza. En su afán por encontrar maestros rurales, Vasconcelos inició una búsqueda con 77 misioneros voluntarios, tanto de la preparatoria como de la universidad. Antes de salir a su misión, el misionero se preparaba en su campo de enseñanza, y obtenía nociones de historia patria, antropología y geografía del estado al cual se le enviaba para desarrollar sus actividades (Bar Lewaw, 1965: 134).

En cuanto a su método, empezaban por elegir una pequeña comunidad donde se concentraban los maestros. Al llegar las misiones, se abría un Instituto de Perfeccionamiento y de Acción Social, cuyas labores duraban 21 días, y después pasaban a otra región para hacer lo mismo. El trabajo se realizaba tanto con los maestros como con los campesinos y con la comunidad en general. En cuanto a los maestros, se les orientaba en el magisterio rural y se les organizaba en ligas con sentido sindicalista. Las Misiones Culturales eran, así, las agencias más eficaces de propaganda de la política educativa de los gobiernos emanados de la Revolución.

A los campesinos se les organizaba en sindicatos y en cooperativas para que explotaran las materias primas de modo artesanal. Se les decía que ellos pusieran una casa para la escuela y la SEP se encargaría de enviar al maestro. En un principio, la actividad de los misioneros se concretó al entrenamiento de maestros y campesinos, pero posteriormente se extendió su acción a toda la comunidad. Se construyeron locales para escuelas, teatros al aire libre, jardines públicos, salones de lectura y casas modelos para el campesinado. Cada misionero debía desarrollar un papel diferente.

La trabajadora social impartía cursos de higiene, puericultura, alimentación, costura y formas superiores de vida doméstica y comunal; el profesor de pequeñas industrias daba cursos de conservación de frutas y legumbres, jabonería, lechería, curtiduría y conservación de pieles; el profesor de educación física daba clases de gimnasia, juegos, deportes y organización de festivales deportivos.

Los primeros misioneros debían ser administradores, supervisores, maestros y filósofos. De hecho, eran los únicos representantes de la llamada “civilización moderna” en las comunidades rurales. De aquí que si había que salvar el abismo que existía entre lo rural y lo urbano, el misionero era el que debía tender el puente; debía “ser todas las cosas para todos los hombres” (Tannenbaum, 1949: 91).

Este esfuerzo no fue en vano; posteriormente, el cardenismo aprovechó el campo allanado por las misiones para construir en él su “socialismo”. Los misioneros dejaron en los maestros nuevas ideas e inquietudes, técnicas pedagógicas, formas de integrarse a la comunidad y de relacionarse entre ellos mismos; consideraban a la educación como un problema social y afirmaban que la agricultura era indispensable para las escuelas rurales, por lo que insistían en que se le diera tierra laborable a las escuelas.

El hecho de que la SEP quisiera tener un órgano adecuado para atender directamente la preparación y el mejoramiento de los maestros rurales en servicio, dio por resultado que se creara, en 1926, la Dirección de las Misiones Culturales. Su directora era la señora Elena Torres, quien era experta en trabajo social y en educación rural. Para complementar su función se le encomendó la tarea de dirigir y supervisar a las Escuelas Normales Regionales.

La Dirección de las Misiones Culturales tenía como finalidad, además de perfeccionar a los maestros en servicio, formar nuevos profesores y promover el mejoramiento del campo. Para lograrlo se crearon grupos de expertos que iban a diferentes lugares, establecían institutos para preparar a los maestros en higiene, en pequeñas industrias y en gimnasia y deportes, como ya se ha mencionado, y después se iban a otra entidad.

Otro de los intereses de esta Dirección era el adelanto de los alumnos, para lo cual se vio la necesidad de perfeccionar los conocimientos del magisterio, por lo que se inició ampliando sus conocimientos sobre la técnica de la enseñanza por la acción, así como lo relacionado con los métodos de proyectos y la organización escolar, principalmente. También se les impartió enseñanza sobre pequeñas industrias como jabonería, curtiduría, trabajos de ixtle y preparación de productos derivados de la leche (AHSEP, Ref. 19, exp. 3, 1925).

Hacia 1927, se decía que las finalidades de las misiones eran:

Mejorar la preparación académica de los maestros en servicio, hacer propaganda de la política educativa de la Secretaría de Educación Pública, inspirar en los maestros el idealismo en la profesión, crear entre los maestros el espíritu de cuerpo, y mejorar las condiciones de la comunidad (AHSEP, Ref. 39, exp. 12, 1927).

Un año más tarde se decía que las Misiones Culturales habían llegado a ser “verdaderos núcleos de acción social muy fuertes y eficaces, siempre tendientes al mejoramiento de las comunidades” (AHSEP, Ref. 42, exp. 9, 1928).

En ese mismo año de 1928, las Misiones Culturales se proponían los siguientes objetivos: 1) difundir el alfabeto; 2) despertar en las comunidades el deseo de mejorar sus cultivos y de explotar sus riquezas naturales; 3) dar a

los habitantes del lugar, especialmente a las mujeres, ocasión de aprender algo provechoso (AHSEP, Ref. 12, exp. 6, 1928).

En cuanto a las escuelas, aquellas que habían sido hechas por el pueblo y por las misiones se conocían con el nombre de Casas del Pueblo, y fueron fundadas desde 1923, y en 1925 se convirtieron en escuelas rurales. El proyecto inicial de las Casas del Pueblo fue elaborado por el profesor Enrique Corona. Los objetivos de esta institución eran:

El mejoramiento en todos sus aspectos: intelectual, moral, social, económico y físico; había que erradicar vicios y canalizar las energías hacia el sano esparcimiento del deporte, festivales cívico-culturales, fomento de la lectura organizando una pequeña biblioteca, fomentar el espíritu de solidaridad y solución de los problemas comunes (Martínez, 1974: 43).

Asimismo, hacia 1922 se empezaron a crear escuelas normales rurales; la primera se fundó en Tacámbaro, Michoacán, y a cargo de ella se encontraba Isidro Castillo; posteriormente, se creó en 1925 la normal rural de Molango, Hidalgo. Desgraciadamente ambas escuelas funcionaron sin programas adecuados, y sus alumnos recibían cursos universitarios. Así, no fue sino hasta mediados de 1925, con la normal de San Antonio de la Cal en Oaxaca, cuando ésta empezó a funcionar con un plan de trabajo definido. Su principal objetivo era preparar maestros para que trabajaran en las escuelas rurales de todo el país. Se recibían alumnos mayores de 15 años y alumnas mayores de 14. Al ingresar a la normal, estos alumnos debían saber leer, escribir y calcular. La carrera duraba cuatro semestres y al final de los cursos se les daba un diploma suscrito por el secretario de Educación Pública (Galván, 1981: 78-79).

Hacia 1928, existían nueve escuelas normales rurales ubicadas en Tixtla, Guerrero; Actopan, Hidalgo; Erongarícuaro, Michoacán; Oaxtepec, Morelos; San Antonio de la Cal, Oaxaca; Izúcar de Matamoros, Puebla; San Juan del Río, Querétaro; Rioverde, San Luis Potosí y Xocoyucan en Tlaxcala. Asimismo, existía un curso de educación normal que funcionaba en la Casa del Estudiante Indígena, y la Escuela Normal Regional de La Paz en Baja California, la cual abastecía de maestros de educación primaria a dicho territorio. Además, también se puede mencionar a las siete Misiones Culturales ambulantes, integradas cada una por cinco expertos, que recorrían el país organizando Institutos de Mejoramiento para el Magisterio en Servicio, y a las dos Misiones Permanentes de Mejoramiento Rural que trabajaban en las regiones de Actopan, Hidalgo y Xocoyucan, Tlaxcala (Puig Casauranc, 1928: 12).

La diferencia entre las Misiones Culturales y las Misiones Permanentes era que las primeras se proponían el mejoramiento de los maestros, y las segundas

buscaban el mejoramiento integral de la vida campesina. Se insistía en que los maestros deberían tener una “actitud de simpatía hacia los problemas de las comunidades rurales, un espíritu de servicio y un temperamento de líder”. Se decía que los maestros rurales se distinguirían por su “función de orden social” (AHSEP, Ref. 21, exp. 7, 1928).

Algunos de los logros de orden social que habían producido las Misiones Culturales hasta 1928 eran:

- 1) Promover el interés activo de los campesinos en favor de la educación, sugiriéndoles ideales de mejoramiento individual y social, y mostrándoles los medios de realización.
- 2) Lograr que los vecinos intervinieran activamente en la obra de mejoramiento comunal.
- 3) Crear instituciones como bibliotecas, clubes, campos de demostración agrícola, campos deportivos y parques, con la finalidad de elevar las condiciones de vida de los campesinos.
- 4) Transformar la organización de las comunidades socializándolas, por medio del entrenamiento que los maestros recibían en los Institutos de Capacitación (AHSEP, Ref. 36, exp. 15, 1928).

Con el objetivo de elevar la calidad de la vida rural, fue necesario capacitar a los maestros en sus prácticas profesionales y provocar la simpatía de los vecinos en provecho de la educación, mediante la creación de instituciones funcionales en el poblado (*ibid.*: 45).

Parte importante de todo este empeño por mejorar la educación pública se basaba en hacer que ésta llegara al campo. Así, hacia 1926 se hablaba de que “a pesar de las limitaciones de presupuesto, se ha aprobado la creación de mil nuevas escuelas rurales, y se ha ampliado a diez el número de Misiones Culturales”. Lo anterior se debía a que, decían, “existen numerosísimos poblados que por su alejamiento no han conseguido hasta ahora los beneficios de una escuela rural...”. Dichas escuelas se instalarían en lugares donde no había ningún establecimiento educativo (BLAC, SEP, *El sistema de escuelas rurales*, 1927).

Voces de maestras y maestros: 1921-1934

Algunos de los maestros y maestras que tomaron los cursos de capacitación con estos misioneros dejaron diversos testimonios escritos, los cuales se pueden consultar en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Así, con base en estos materiales, se puede escuchar algunas de estas voces.

En Tepehuanes, Durango, encontramos diversas experiencias como la de la maestra Delfina Arroyo, quien explicaba que la escuela federal se había convertido en Instituto Cultural, donde trabajaban un jefe de la misión, una trabajadora social, un profesor de educación física, otro de pequeñas industrias y otro de agricultura. Concluía diciendo que, desde el punto de vista educativo, todos estos maestros constituyeron “el más claro miraje con que en nuestra labor de intentos reformadores pudiéramos haber soñado”. Por su parte, el maestro Juan N. Reséndiz comentaba que sentía que lo único que había aprendido en el Instituto lo debía haber aprendido antes, ya que por medio de esas orientaciones habían aumentado sus recursos para el “desempeño de la augusta carrera del magisterio”. Asimismo, el maestro Alejandro Benítez afirmaba que lo que había aprendido en el Instituto hacía que “ahora vaya a mi escolita lleno de anhelos a cumplir con mi misión” (AHSEP, Ref. 12, exp. 9, 1928).

También en Tepehuanes, maestros que asistieron a los trabajos desarrollados por la Misión Cultural opinaban:

La Misión Cultural fue para nosotros como ráfaga de luz misteriosa que inquietó nuestro espíritu por la serie de problemas que propuso, cuya respuesta es de carácter ineludible. Los maestros estábamos ávidos de buenas orientaciones, por lo que las ideas expuestas por los misioneros cayeron en buena tierra y, poco a poco, empezaron a dar frutos (AHSEP, Ref. 392, exp. 38, 1928).

En San José del Cabo, una profesora opinaba que las Misiones Culturales se establecieron como

[...] lógica consecuencia de los propósitos de la Revolución Mexicana, logrando así el mejoramiento social de las clases más humildes de nuestro pueblo. Varios maestros comentaban que en 21 días habían aprendido los trabajos de jardinería, agricultura, deporte, técnica industrial, biblioteca, sociología práctica, enfermería, trabajos manuales, corte de ropa, gimnasia rítmica, juegos de estrado y fiestas culturales (AHSEP, Ref. 14, exp. 6, 1928).

Estos testimonios nos permiten conocer cuál era el trabajo de las Misiones Culturales; éste no se limitaba a alfabetizar al pueblo, sino que tenía todo un programa de diferentes actividades que se impartía durante tres semanas. Por ello, el director de Educación Federal solicitaba que los misioneros tuvieran puntos concretos, sencillos y adecuados a la “categoría de los maestros rurales de la región, tanto en lo que se refiere a técnica de la enseñanza, como a pequeñas industrias y, sobre todo, a lo relacionado con la labor social” (AHSEP, Ref. 18, exp. 11, 1928).

Sin embargo, dentro de las Misiones Culturales no todas tuvieron éxitos, sino que también nos encontramos con fracasos. Así, la Misión de Ocotlán no tuvo éxito debido al fanatismo de la región, a la ausencia de tranquilidad social por la frecuente aparición de bandoleros, por la falta de cooperación moral de la Dirección de Educación Federal en el estado y por la desorganización en que se encontraban las escuelas. Por su parte, el maestro Matías López, de Pachuca, Hidalgo, decía que lamentaba “que las causas especiales en que trabajó la Misión, no hubieran sido favorables a tan noble causa y que ello trajera como consecuencia muy relativos resultados a los maestros que con tantos sacrificios asistieron, máxime cuando la propia Misión dejó tan pocos gratos recuerdos en diversos lugares del Estado” (AHSEP, Ref. 21, exp. 12, 1928).

A pesar de todos los esfuerzos realizados por diversas autoridades de la SEP, el Departamento Escolar no estaba bien organizado, por lo que era difícil apoyar el éxito de los misioneros. Como ejemplo de esta desorganización se puede mencionar el caso del maestro Román Pérez, quien se quejaba del director de una de las misiones, el profesor Rafael Ramírez, debido a que se había llevado a varios maestros de la escuela oficial de niños de Chiconcuac, Texcoco, a otras escuelas, dejando sólo a unos cuantos encargados de dicho plantel. Por ello, el maestro Pérez le solicitaba a Vasconcelos que cambiara de zona a dicho director. Sin embargo, en la respuesta se le decía que: “El Departamento Escolar no da ningún interés a la mencionada información, ya que el maestro misionero Rafael Ramírez presta sus servicios en Jalatlaco y no en Texcoco” (AHSEP, Ref. 35, exp. 6, 1929).

POLÍTICA EDUCATIVA DURANTE EL CARDENISMO: 1934-1940

El sexenio cardenista fue el primero que se basó en un plan donde se estructuraban tanto los programas económicos como los sociales. Dentro del aspecto social, el plan sexenal le dio mucha importancia a la educación, para la que designó un presupuesto mínimo de 15%.

El gobierno de Cárdenas se distinguió por la instrumentación de la educación socialista. Durante su gestión como gobernador del estado de Michoacán mostró sus tendencias socialistas, al satisfacer las demandas locales relacionadas con el ejido colectivo, además de que promovió la construcción de escuelas en los propios ejidos, y ayudó para que campesinos, obreros y maestros se organizaran en el grupo llamado Confederación Revolucionaria Mexicana del Trabajo (Meneses, 1988: 58).

El 10 de octubre de 1934, dentro de una acalorada discusión, triunfó el proyecto del Partido Nacional Revolucionario (PNR) que proponía la reforma del artículo 3o. constitucional, estableciendo la enseñanza socialista en lugar de la

enseñanza laica. De aquí que el discurso cambiara debido a que una nueva política educativa lo animaba.

El artículo quedó redactado de la siguiente forma:

Artículo 3°

La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permitan crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.

Sólo el Estado —federación, estados, municipios— impartirá educación primaria, secundaria y normal.

Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo con las siguientes normas...” (*Diario de Debates*, 1934, t. I: 32).

Entre las normas que se exigía a los planteles particulares puede mencionarse el que éstos debían estar a cargo de personas que tuvieran suficiente preparación profesional, que no profesaran alguna religión, que los planes y programas correspondieran a los del Estado, y que tuvieran la autorización gubernamental, la cual podría revocar el Estado en cualquier momento. De este modo, el 1 de diciembre de 1934 entró en vigor la enseñanza socialista.

La educación socialista perseguía “identificar a los alumnos con las aspiraciones del proletariado, fortalecer los vínculos de solidaridad y crear para México, de esta manera, la posibilidad de integrarse revolucionariamente dentro de una firme unidad económica y cultural”. Por medio de la escuela socialista se llegaría al “terreno de bienestar económico y moral que ambicionamos para México”. Se imaginaba así que los maestros rurales serían los “soldados de que se vale la Revolución para realizar una campaña desfanatizadora entre las masas campesinas del país” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1934).

Con la educación socialista se quería preparar a una generación que realizara “mayores progresos en la organización económica de la sociedad”; se trataba de “buscar la posible aproximación de todos los mexicanos al bienestar”. Se imaginaba que cada alumno podría llegar a ser un “buen trabajador, capacitado para vivir a costa de su propio esfuerzo”, y que a su vez éste viviera en “armonía con el plan de realización de la justicia colectiva”. Su fin último, entonces, sería “educar a los niños y a los adultos para el trabajo productivo, desarrollado en términos de cooperación y justicia” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1934).

Al llegar Lázaro Cárdenas a la presidencia, su discurso siguió también por el camino de la enseñanza socialista. Nos encontramos con un discurso triunfalista, donde la educación socialista era la panacea que terminaría con todos nuestros

males. Se afirmaba que la “implantación de la escuela socialista significa un paso más hacia la redención material y espiritual de las clases asalariadas, dentro de un orden para liquidar el analfabetismo de las masas y destruir los privilegios de la cultura, poniendo efectiva justicia social”. Para lograr dicho propósito se mencionaba la necesidad de que la escuela estuviera “al alcance de las clases laborantes”. Se imaginaba que dicha educación se dirigía hacia las “masas campesinas y obreras”. Se proponía que la escuela socialista se convirtiera en capacitadora de “trabajadores manuales e intelectuales”. De nuevo, se destacaba la necesidad de difundir y adentrar en los espíritus dicha ideología, con objeto de que “la clase explotada se organice en sindicatos y cooperativas, que le permitan defender sus derechos...” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1935).

Dentro del programa de Educación Pública de 1935, y de acuerdo con los postulados del plan sexenal, nuevamente se volvía a tratar el tema de la cultura. Al respecto se decía que la cultura era el “esfuerzo de las generaciones pasadas y el afán de las presentes, por el mejor conocimiento y el dominio del medio para el mayor servicio de la humanidad”. Dentro de este mismo discurso se reconocía que la educación contribuía a la formación del pensamiento y la voluntad de las nuevas generaciones. Por ello, se proponía una “homogeneización ideológica de las masas populares”, con el fin de formar la “fisonomía de un pueblo” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1935).

Se insistía también en que la escuela socialista era “emancipadora, obligatoria, gratuita, científica, desfanatizadora e integral”. Por medio de ella se evitarían las “supersticiones y la injusticia social”, y se formaría la conciencia nacional. Esta escuela se consagraba, especialmente, a la “acción educativa de la niñez proletaria”, tratando de romper el “monopolio de la cultura” para que ésta llegara a todas las clases sociales, preocupándose por la formación de “trabajadores calificados” (*ibíd.*).

Gran parte de este discurso se relacionaba con el alto ausentismo escolar. Los padres no enviaban a sus hijos a la escuela porque decían que dicha educación “combate la religión y arranca a los hijos del amor de sus padres”. Constantemente el gobierno decía que eso era “mentira, que la educación socialista combate el fanatismo, capacita a los niños para una mejor concepción de sus deberes, para la lucha social, y para intervenir como factores en la producción económica”. Se hacía hincapié en que combatir el fanatismo no quería decir que se combatieran las creencias del pueblo, sino que se proponía “destruir los prejuicios que mantenían a la juventud en la ignorancia e impedían el progreso y prosperidad del país” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1936).

Entre los fines esenciales de la educación socialista se encontraban: a) la preparación integral del pueblo para que “realizara el aumento constante y la producción social, mediante el conocimiento y la aplicación de las aportacio-

nes de la ciencia contemporánea”; *b*) la preparación práctica e ideológica de las masas populares, con el fin de que organizaran la “defensa de sus intereses”, y *c*) la capacitación práctica y cultural del pueblo para que conociera y disfrutara la “vida civilizada contemporánea” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1938).

Por su parte, Cárdenas insistía en que las fuentes de la riqueza y los instrumentos de producción deberían entregarse al proletariado organizado. Dentro de esta idea, el Estado se convertiría en el regulador de los procesos económicos, pero sin monopolizar las riquezas naturales y los medios de producción, y apuntaba que su colectivización era un proceso que sólo se llevaría a cabo después de mucho tiempo (*ibíd.*).

En el periódico *El Maestro Rural*, en 1935, Lázaro Cárdenas comentaba que: “La esencia de la educación socialista consiste en subrayar más el punto de vista social que el individual”. Continuaba diciendo que a los agricultores, artesanos y obreros se les impartiría una “enseñanza práctica”, y que una de las materias “obligatorias para los maestros” sería el estudio de “los problemas locales”. En sus discursos, se refería a la necesidad de atender a los campesinos por medio de la educación socialista, a la importancia de la enseñanza tecnológica que llevaría a la producción, y al fomento del amor al trabajo como un deber social (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1935).

Con objeto de apoyar a la educación socialista, se desarrollaron diversas campañas. Entre ellas, destacó la del analfabetismo, la cual fue iniciada por Vasconcelos en 1921 y continuó durante la década de los treinta. De aquí que, hacia 1937, se insistiera en que se facilitaría a los adultos su enseñanza en las “horas desocupadas” o en el seno de los talleres o lugares de trabajo. Se pedía que tanto alumnos como maestros formaran brigadas que desarrollaran, como servicio de extensión cultural, una intensa acción de propaganda.

Relacionado con esta campaña contra el analfabetismo se publicaron libros a muy bajo costo para que, “aun los niños y adultos más pobres pudieran adquirirlos”. De este modo, en lugar de que su precio fuera de un peso o más, se vendían en siete centavos. Junto con la edición de libros se establecieron también bibliotecas ambulantes, instaladas en camiones especiales provistos de “aparatos de radio, fonográfico y cinematográfico”. Cada uno hacía el recorrido por diversos estados de la República, estacionándose por algún tiempo en “pueblos y rancherías”. Hacia 1935 se hablaba de que existían bibliotecas ambulantes en Veracruz, Michoacán, Oaxaca y Yucatán (*ibíd.*).

En el discurso de la educación socialista también encontramos una gran preocupación por la educación de los indígenas, por lo que se proponía la preparación de profesores para la difusión de la “cultura en idiomas indígenas”, al mismo tiempo que se continuaría con la fundación de Centros de Educación Indígena (*ibíd.*).

Por su parte, el profesor Rafael Ramírez hacía hincapié en la “política educativa de nuevo trato hacia los indios”; decía que ésta se basaba en la “incorporación”. Su principal fin era “enseñar la lengua española a los indígenas”, al mismo tiempo que se les impartía los conocimientos correspondientes a los cuatro primeros años de educación primaria. Esta política se definía a partir de dos ideas: “culturarizar y castellanizar a los indígenas” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1939).

Dentro de los postulados de la educación socialista se destacaba la difusión de la enseñanza en los centros rurales. Se intentaba transformarlos en “laboratorios de una nueva vida económica y social”. Su principal deber sería “acelerar constantemente su política educativa rural” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1935).

Asimismo, en el plan de acción de la escuela primaria socialista se afirmaba que se daría una amplia preferencia a la educación rural, ya que su población integraba el “contingente humano más extenso y el más importante en la economía de México”. Se consideraba que la labor educativa en el campo era trascendente, debido a que el porvenir de la nación radicaba esencialmente en la agricultura. De aquí la necesidad de intensificar la acción de la enseñanza rural, para lograr el “mejoramiento de la comunidad campesina” (*ibíd.*).

Hacia 1936 se afirmaba que debido a que nuestra condición de economía colonial, nuestra cercanía a imperialismos financieros y nuestra etapa de pueblo en formación nos hacían víctimas de una conquista pacífica que iba minando nuestra economía autónoma y nuestra fisonomía como pueblo, imponiéndonos desde el consumo de sus artículos hasta sus costumbres, su música y su idioma, era necesario enfrentarlo y salir a la defensa de la educación (AHSEP, Ref. 295, exp. 17, 1936). Entre otras medidas proponían la realización de una intensa campaña nacionalista que iría en contra de todos los medios que destruían nuestra autonomía económica y nuestra fisonomía como pueblo, empleando para ello a las cooperativas, revistas, publicaciones, fiestas, bailes, música y, sobre todo, el consumo de artículos nacionales. Para lograr este objetivo era necesario educar al pueblo inculcándole nuestros valores y nuestra cultura, por lo que se insistía en instrumentar los “sábados culturales”, las “brigadas de difusión editorial y aprovechamiento cultural” y los “programas culturales” (*ibíd.*).

En cuanto a los sábados culturales, entre otras cuestiones se esperaba que en ellos se diera instrucciones sobre el funcionamiento de las organizaciones de carácter obrero y agrario que había en las comunidades, procurando que éstas tendieran a resolver sus problemas económicos (*ibíd.*). También se pretendía que en estos sábados culturales se llevaran a cabo acciones “educativas y culturales”. Se recordaba que era importante insistir en que la escuela socialista no pretendía destruir el respeto y cariño de los hijos para sus padres; que

ésta estaba destinada a la educación de la clase trabajadora a fin de elevar las condiciones de pobreza e ignorancia en que vivían; que en ningún momento pretendía destruir la libertad espiritual, moral y material del hogar mexicano, y que trataba que las mujeres dejaran de ser “víctimas de un régimen de servidumbre doméstica” (*ibíd.*).

Sobre este último punto se hacía hincapié en que la escuela socialista tendía hacia la “emancipación de la mujer para otorgarle, dentro del hogar, iguales derechos que a su compañero en la educación de sus hijos”. Asimismo, se buscaba la “liberación de la mujer en las labores del campo y del taller”, y otorgarle oportunidades paralelas de capacitación para que pudiera desarrollarse plenamente (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1935).

Además de los sábados culturales, se fundaron también las “brigadas de difusión editorial y aprovechamiento cultural”, integradas por los maestros y gobiernos escolares (AHSEP, Ref. 295, exp. 17, 1936).

Se recomendaba que en los programas culturales, los maestros tocaran temas que se relacionaran con la vida de las comunidades. Entre otras cuestiones se mencionaba la higiene escolar, del hogar y personal, la alimentación sana, el vestido y la necesidad de construir todas aquellas obras útiles para sanear la población. Se pedía que los maestros procuraran, bajo todos los medios, que los campesinos y obreros fueran mejorando la técnica e implementos en sus diversas producciones, oficios y costumbres (*ibíd.*).

Dentro de los programas culturales, los maestros deberían luchar contra el alcoholismo, como vicio nacional, y contra el juego, así como combatir las explotaciones y prejuicios por medio de las armas de la ciencia y el arte (*ibíd.*).

En otros discursos se insistía en que los maestros deberían continuar encauzando la “campana desfanatizadora”. De aquí la necesidad urgente de formar una “conciencia revolucionaria” en el magisterio, y que éste poco a poco fuera adquiriendo, para su estudio, obras de “izquierda en consonancia con las aspiraciones del momento histórico” en que se vivía (AHSEP, Ref. 295, exp. 8, 1936).

Entre los principales fines de la educación socialista se mencionaba la adaptación del individuo a su medio social y natural, el cultivo de la vitalidad física, la formación de hábitos que favorecieran la salubridad pública, la formación de un concepto racional del universo, la preparación de elementos proletarios para que asumieran la dirección de las funciones técnicas y profesionales, y la formación de nuevos tipos de profesionales para responder a las demandas de la producción económica (AHSEP, Ref. 150, exp. 37, 1934).

En este contexto, la educación se preocupaba por conservar aquellos valores que eran muy apreciados entre la sociedad mexicana. Así, cerca del 10 de mayo, el discurso se enfocaba hacia la necesidad de celebrar el día de la madre. Se decía que era necesario para que la sociedad se diera cuenta de que la escue-

la socialista no aconsejaba al alumno “la falta de respeto y amor a los padres de familia”. Había que demostrar que esta escuela desarrollaba una “labor moralizadora” (AHSEP, Ref. 295, exp. 22, 1936).

En uno de los últimos discursos pronunciados por el presidente Cárdenas, en marzo de 1940, éste hacía hincapié en que la escuela socialista era una institución de servicio social y no de interés privado, que pugnaba por la “capacitación integral de todos los individuos en beneficios de la colectividad”, y que lo que buscaba esta educación era la “luz de la razón como norma de conductas, en lugar de la ciega obediencia al dogma”. Después de un largo discurso terminaba diciendo que la escuela socialista deseaba que la niñez y la juventud se prepararan para que pudieran “asumir la dirección y responsabilidad de las nuevas fuentes de trabajo que el Estado llegue a crear” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1940).

El discurso sobre los maestros rurales durante la educación socialista

En varios discursos, las autoridades se referían al maestro como “un puente entre las tradiciones del pasado y las formas de vida del porvenir”. Para que el maestro realizara su labor se decía que éste debería contar con “un franco apoyo para que pudiera cumplir la alta misión de encauzar a las juventudes dentro de una doctrina que realice el desenvolvimiento económico de la nación” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1935).

La idea de presentar a esta educación dentro de un discurso triunfalista hacía que se minimizaran problemas muy graves, como el asesinato de varios maestros socialistas. Se decía que, “a pesar del terreno ganado a los elementos opositores, ha habido manifestaciones aisladas de fanatismo e ignorancia, que han culminado algunas veces —pocas afortunadamente— en el sacrificio de las vidas de maestros caídos en el cumplimiento de su noble ministerio...” (*ibíd.*).

En otras ocasiones se refieren al profesor como “el arquitecto esforzado de la reforma educacional”, como aquellos que esparcían la “simiente en los surcos de las mentes, fertilizándolas para producir una nueva sociedad”, y que iban “moldeando a las futuras generaciones”. Se decía que los “maestros rurales tienen la satisfacción de luchar por la elevación de nuestro nivel cultural. Poco a poco, con su labor desanalfabetizadora, van desterrando los mitos que no permiten que nuestro pueblo crezca y madure” (*ibíd.*).

Desde el Internado Indígena de Quitillé en Querétaro, el secretario de Educación Pública, Ignacio García Téllez, recordaba que el presidente de la República se preocupaba constantemente por los educadores y por su mejoramiento intelectual y material. Todo esto iba encaminado a que los maestros obtuvieran

“toda la fuerza moral necesaria para la realización del máximo de consideraciones que la Revolución desea para los paladines de su programa” (*ibíd.*).

A pesar de todos estos discursos y elogios hacia el maestro “abnegado”, éste tenía necesidades físicas que no podía cubrir con los salarios que ganaba. Por esto, el 4 de diciembre de 1935, muchos profesores se unieron a la manifestación que realizaron grupos de campesinos en la capital de la República, solicitando mejores remuneraciones. La respuesta de Cárdenas fue que el gobierno no estaba en condiciones de pagarles cuatro pesos diarios a los maestros; sin embargo, se estaba tratando de que algunas “economías se derramaran en los trabajadores de la enseñanza”, por ser ellos el medio que tenía la Revolución para “poder consolidar las doctrinas sociales”. Les hacía un llamado para que siguieran laborando ya que la Revolución tenía en ellos sus esperanzas, y terminaba por decirles: “Nosotros no somos más que los vigilantes, pero ustedes son los responsables, y en ustedes están fincadas las esperanzas de la Revolución para obtener su triunfo definitivo” (*ibíd.*). Sin embargo, el maestro no se alimentaba tan sólo de bellos discursos, y por ello sabemos que muchos se lanzaron a las huelgas que se dieron durante el periodo cardenista.

De este modo nos encontramos con dos niveles: por un lado, el del discurso y, por el otro, el de la realidad representado por la vida cotidiana de maestras y maestros que prestaron sus servicios durante el periodo de la educación socialista.

Los inspectores y sus discursos: 1934-1940

En los informes de los inspectores escolares se descubre un rico material relacionado con los medios que debían aprovecharse para el perfeccionamiento del personal, ya que se consideraba que la preparación profesional del maestro constituía la base del éxito de la escuela socialista.

Se insistía en la organización de cursos para preparar a los maestros dentro de una “cultura integral”, y la formación de bibliotecas con obras que tuvieran una “doctrina definida” para los propósitos de la enseñanza socialista. Deberían contener bibliografía revolucionaria, pedagógica y de orientación obrera. Se enfatizaba también en la formación de centros de cooperación donde mensualmente se revisarían los programas de las escuelas normales rurales; además de los institutos de perfeccionamiento magisterial, donde participaban las Misiones Culturales. A lo anterior se aunaban los cursos por correspondencia de la Secretaría de Educación, Agricultura, Universidad Obrera y Salubridad Pública, los concursos de carácter literario entre los maestros para estimular la producción individual, igual que los cursos de pequeñas industrias y de agropecuaria que debían estudiar (AHSEP, Ref. 295, exp. 17, 1936).

Entre los libros que los inspectores recomendaban para las bibliotecas de los maestros se encontraban: *Historia del movimiento obrero, Derecho revolucionario, Historia de las religiones, Economía social, Geografía económica de México, Arte y literatura proletaria, Higiene de la adolescencia, e Higiene social (ibíd.)*.

Para conseguir un mayor aprovechamiento en la enseñanza, en estos discursos se hablaba de la necesidad de organizar excursiones, visitas de estudio y exposiciones escolares, ferias agrícolas, ganaderas e industriales; de formar museos con objetos de la región y bibliotecas comunales; de realizar prácticas agrícolas y de jardinería para su observación y experimentación, y la edición y sostenimiento de un periódico informativo de las diversas actividades de la zona, con la cooperación de maestros y alumnos, que serviría como estímulo y como medio para intensificar su preparación (*ibíd.*).

En lo referente a la acción cultural y social se hacía hincapié en la necesidad de organizar festivales culturales por lo menos una vez al mes. Los temas que se deberían tratar eran los relacionados con la higiene escolar y el hogar, la necesidad de tomar una alimentación completa y nutritiva, y la construcción de obras que beneficiaran a las comunidades. En dichos festivales culturales se insistía en cuestiones educativas, agrarias y sociales, con objeto de que se difundieran los ideales de progreso, cooperación y patriotismo. Se luchaba también en contra de los vicios, por medio de los deportes y juegos deportivos. Asimismo, se explicaba en los diversos actos sociales, todas las leyes que respaldaban los intereses de los trabajadores en general (*ibíd.*).

En cuanto a las escuelas, los inspectores, en sus discursos, ponían énfasis en la importancia de construir edificios adecuados y dotarlos con todos los materiales necesarios, tanto escolares como deportivos, además de que tuvieran un teatro al aire libre. Dentro del material que debía tener cada escuela se hablaba de una bandera nacional; aparatos de combustible para alumbrado; pizarrones; útiles y enseres para diversos usos de la agricultura, jardinería, oficios e industrias; útiles y aparatos para la cultura física como pelotas, *bats*, balones, redes; útiles escolares como libros, cuadernos, lápices. Otros discursos se referían a la necesidad de contar con una casa para el maestro, baños higiénicos, gabinetes de aseo, peluquería, filtros para agua potable, parcela escolar y jardín (*ibíd.*).

Para obtener todo este material se proponía la realización de representaciones teatrales, bailes públicos, kermeses, aportaciones económicas, comerciales o personales, o bien por medio del producto de las parcelas y cooperativas.

Es interesante hacer notar que en los discursos se insistía en las campañas que la educación socialista debía llevar a cabo; entre otras se mencionaba la antialcohólica, la antiimperialista, por la asistencia de la niñez, por la emancipación de la mujer proletaria, contra el analfabetismo, por la higiene, por agru-

paciones, en pro de la lengua nacional, del cálculo, de la asistencia de la niñez a las escuelas y en pro del árbol, principalmente.

Para la realización de estas campañas los inspectores proponían las siguientes actividades: fiestas culturales y deportivas, representaciones teatrales, visitas a los hogares con pláticas y consejos para las madres de familia, aseo de las comunidades evitando los focos de infección, el establecimiento de brigadas sanitarias, el desarrollo de actividades artísticas, deportivas y pláticas alusivas en las que se trataría sobre las consecuencias funestas del alcohol, impedir la tala inmoderada de árboles y sembrar nuevas plantas, lecturas selectas con marcado sello ideológico doctrinario, y campañas contra todos los centros de vicio. Por otro lado, se hablaba de la necesidad de hacer gestiones para que los médicos atendieran las necesidades tanto de los maestros como de sus familias (*ibíd.*).

En lo que se refería a las campañas pro asistencia de la niñez a las escuelas, en los discursos se destacaba que, debido a que un gran número de niños no asistía a la escuela y todavía era utópica la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, ya que las condiciones económicas de los padres de familia eran muy malas, las escuelas organizaran comedores para desayunos, tiendas escolares y concursos de puntualidad y asistencia en donde se premiaría a los alumnos con prendas de vestir.

Hacia mayo de 1935 se hablaba de que los desayunos escolares eran ya una realidad. Se reconocía que la mayoría de la población pertenecía a la “clase proletaria”, cuyos padres no contaban con lo indispensable para poder alimentarlos. Se comentaba que la escuela socialista pretendía colocar a los niños pobres y desnutridos en las mismas condiciones que los niños de otras clases sociales, de aquí la importancia de los desayunos escolares que ayudarían al mejor aprovechamiento y rendimiento escolar (BLAC SEP, *El Maestro Rural*, 1935).

Parte importante de los discursos de los inspectores se centraba en la creación de centros de orientación pedagógica, donde mensualmente se trataban asuntos de “carácter pedagógico” relacionados con las diversas temáticas de la enseñanza socialista. En estos centros, y también durante los sábados culturales, se daba instrucciones sobre el funcionamiento de las organizaciones de carácter obrero y agrario que había en las comunidades (AHSEP, exp. 15-3-5-18, 1937).

En forma constante se decía que, como la “nueva educación” aspiraba a la formación de hombres capacitados intelectualmente, así como también desde el punto de vista de su desarrollo biológico, para formar generaciones fuertes y dotadas de carácter resuelto y de una voluntad firme, para formar el “ejército del proletariado”, se procuraría que la cultura física tuviera un lugar especial, abarcando ejercicios gimnásticos y militares, así como toda clase de deportes que se pudieran poner en práctica en las diversas comunidades (*ibíd.*).

En marzo de 1937, en otro de los discursos de los inspectores de zona se enfatizaba en que el movimiento magisterial de la República debería pugnar

por la “democratización del sistema educativo”. Se decía que era necesario que se considerara la labor educativa como una obra de crítica y autocrítica para concederle el “sentido revolucionario” que marcaba el momento. Con base en estas ideas, se organizaría el Consejo de Zona (AHSEP, exp. 15-3-5-18, 1937).

Los inspectores insistían en que la escuela socialista debía mejorarse día a día, ya que competía con el clero. De aquí que se viera obligada a ofrecer más de lo que ofrecía la Iglesia católica para ganarse adeptos. Entre otras cosas, se mencionaba la necesidad de organizar comités pro-asistencia a la comunidad, fiestas escolares junto con los vecinos de las comunidades; excursiones y paseos campestres; cooperativas infantiles; comidas; competencias, ferias y exposiciones escolares; además de museos para el mejor estudio de las ciencias naturales, geografía e historia (*ibíd.*).

En el discurso se hacía hincapié en que la acción de la escuela socialista no se debería quedar únicamente en el aula, sino que era necesario hacerla llegar a toda la comunidad. De aquí que se insistiera en que la actuación de dicha escuela debería traducirse en “inmediatos beneficios para la comunidad”, debido a que se esperaba la transformación del régimen capitalista en una “organización social más humana y más justa”. Se pedía que los maestros se preocuparan por la resolución de los problemas económicos de la población mexicana, para lo cual deberían preparar la “conciencia de clase de las comunidades, despertándoles anhelos de mejoramiento social y económico” (*ibíd.*).

Para lograr lo anterior, los inspectores proponían la organización de comisariados ejidales, el impulso para la solicitud de ejidos y la dotación de parcelas, la dotación e introducción de agua, la organización de cooperativas de producción y de consumo, la organización de ligas femeniles y del comité pro-derechos de la mujer, la organización de sindicatos de campesinos y obreros en donde se luchara por aumento de salarios, el establecimiento de centros culturales para obreros y campesinos, campañas antialcohólicas, pro-higiene, pro-alimentación, de vacunación (viruela, sarampión y tosferina), de alfabetización y reforestación; organización de bibliotecas ambulantes; de servicios sanitarios, de incineración de basura, de anexos para los animales; de festivales culturales para adultos; y la construcción de carreteras y jardines.

Así, por medio de estos discursos los inspectores escolares dejaban oír su voz, destacando aquellos aspectos que consideraban más importantes para el cumplimiento de los ideales que proponía la educación socialista.

MAESTROS Y ESCUELAS: 1934-1940

Quienes se encargaron de llevar la educación socialista, tanto al campo como a las ciudades, fueron las maestras y los maestros. En lo que se refiere a los

maestros rurales, nos encontramos con la labor que realizó Vasconcelos desde la SEP, quien inició un gran movimiento en favor de la educación pública, por lo cual era necesario aumentar el número de docentes. La mayoría no tenía una preparación que le permitiera cumplir con su trabajo, por lo que se crearon las Misiones Culturales, cuya finalidad era orientar profesionalmente a estos maestros rurales. Surgen así los llamados “maestros misioneros”, creados por Vasconcelos (Galván, 1985: 93 y 94).

La educación socialista trajo un cambio importante: los maestros ya no serían los “misioneros”, sino que se les pedía que fueran “líderes sociales y políticos”. Se les instruyó dentro de una nueva ideología para lo cual se realizaron importantes cambios en los planes de estudio de las escuelas normales; asimismo, se capacitó mediante diversos cursos a quienes ya estaban trabajando en el campo. Una de las instituciones encargadas de formar a los maestros dentro de la nueva ideología fue el Instituto de Preparación del Magisterio.

En lo que se refiere a la organización del nuevo plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros (1935), encontramos que se siguió una doble pauta: por un lado, el principio que llamaron “dialéctico-económico” y, por otro, el de jerarquía de asignaturas sobre la naturaleza, las relativas al trabajo y a la sociedad. El aspecto social se destacaba mediante cursos cuyo objetivo era crear en los alumnos una “clara visión de los problemas del país”. Algunas materias se relacionaban con el arte y la literatura “al servicio del proletariado”. Otro curso importante era el de las prácticas agrícolas que se relacionaba con el “problema de la tierra”, asignatura que se llevaba durante los tres años de la carrera. Entre las nuevas cátedras se encontraban la de legislación revolucionaria, la de derecho agrario, derecho obrero y derecho educativo, además de la de teoría del cooperativismo. El cambio de materias fue muy importante, ya que los egresados de la Escuela Nacional de Maestros serían los encargados de “realizar la transformación de la escuela primaria urbana y rural” y, además, tendrían la función de “orientar ideológica y técnicamente a todas las escuelas normales del país” (AHSEP, Ref. 208, exp. 27, 1935).

Este viraje en la educación trajo muchos conflictos para los maestros rurales, quienes a menudo tuvieron que sortear diversas dificultades. Ellos eran los encargados de enseñar nuevos métodos agrícolas a los campesinos, pero las mejores tierras estaban en manos de los latifundistas; también debían fomentar las cooperativas en las comunidades, pero el cacique del pueblo era quien monopolizaba la comercialización de los productos. Una cuestión importante era la campaña contra el alcoholismo que ellos debían llevar a cabo; sin embargo, en muchas ocasiones se toparon con presidentes municipales y diputados que regalaban pulque y tequila a cambio de que votaran por ellos. En otras ocasiones, eran los propios maestros quienes empleaban tácticas tan violentas que terminaban por ser víctimas de atentados físicos (Meneses, 1988: 90).

La violencia en contra de maestros y maestras rurales que, en ocasiones terminaba en homicidios, se encuentra en la mayor parte del país. David Raby, en su estudio, nos habla de 27 casos en los estados del norte, 15 en el sureste y 97 en el centro y oeste de la República, en una vasta región que comprende desde Nayarit a Veracruz y desde Hidalgo a Guerrero. Este autor encontró diversas causas, desde las religiosas, hasta las que tenían que ver con cuestiones de política, y de pleitos por las tierras, principalmente. A manera de ejemplo, habla de los estados de Aguascalientes, Jalisco, Michoacán y Zacatecas, donde, por motivos religiosos, hubo gran oposición a la educación socialista. En Veracruz, varios maestros perdieron la vida al luchar por conseguir tierras para los campesinos. En Campeche, se encarceló a maestras y maestros que impulsaban la lucha de los peones por conseguir el salario mínimo en varias haciendas. En Guanajuato varios maestros fueron heridos debido a que realizaban una intensa labor social (Raby, 1974).

Con objeto de defenderse, diversos maestros rurales que prestaban sus servicios en ejidos, haciendas y ranchos, pidieron a la SEP una licencia para poder portar armas. Después de quejas y manifestaciones, Cárdenas giró órdenes a las jefaturas de diversas zonas militares para que les proporcionaran armas con las que pudieran defenderse los maestros socialistas (*Excélsior*, 1935). De aquí que un maestro rural comentara que “los maestros misioneros andaban armados, ya que en Juchitán, Jalisco los habían sitiado” (Galván, 1985: 214).

El lugar en donde estos maestros y maestras prestaban sus servicios eran las escuelas rurales, las cuales tuvieron un papel muy importante en la educación para el campo. De hecho, durante el porfiriato se privilegió la ciudad, por lo que al campo sólo se enviaba a los maestros de “tercera clase”. Posteriormente, José Vasconcelos inició un importante movimiento educativo hacia las zonas rurales y trató de que los maestros comprendieran que el objetivo era educar a “toda la población del México rural”. Por su parte, Calles afirmaba que las escuelas rurales eran el “centro y el origen de las actividades benéficas para la comunidad” (*ibíd.*: 76 y 77). Así, entre 1921 y 1934, se impulsó esta educación por medio de las escuelas rurales, las Misiones Culturales, las escuelas centrales agrícolas y las normales rurales, principalmente.

Con base en estos esfuerzos, Cárdenas dio un gran impulso a las escuelas rurales, a las que se les encomendaba la organización de los vecinos para que trabajaran en función de su “propio bienestar”, y así lograr una “obra de armonía en beneficio del individuo y de la sociedad”. A través de ellas se intentaba elevar el nivel intelectual y social de la niñez. La idea del gobierno cardenista no sólo era la multiplicación de este tipo de escuelas, sino la de preparar a los campesinos y a sus hijos para que pudieran recibir la tierra y trabajarla en los ejidos colectivos. De nuevo, esta responsabilidad recaía en maestras y maestros rurales.

Dentro de la ideología de la escuela rural, nos encontramos con el “Himno de la Escuela Socialista”; sus autores deseaban que éste se difundiera en toda la República Mexicana. La letra fue escrita por Baltasar Dromundo y la música era de Guillermo Rosas. Este himno decía:

Cantemos el himno de la nueva escuela, la escuela de obreros y de campesinos.

La escuela es el templo de la hoz y el martillo, donde hijos de obreros conocen los libros.

No más religiones, ya no más mentiras que tengan los hombres derecho a sus vidas.

La ciencia no es propia de privilegiados, sino el patrimonio del asalariado.

Que acabe la escuela con el fanatismo y se haga bandera para el socialismo.

La hoz y el martillo son nuestro blasón y así se hace un himno a la Revolución (Documento encontrado en el Archivo Municipal de Atlacomulco, Estado de México).

El impulso a las escuelas rurales fue muy importante, debido a la política agraria desarrollada durante el gobierno de Cárdenas y a que se dedicó para ellas buena parte del presupuesto de educación pública. En 1934 se reportaba un total de 7 063, y para 1938 había 11 248 escuelas rurales; en cuanto a los maestros rurales, aumentaron de 11 432 en 1934, a 17 047, en 1938. En lo que se refiere al número de alumnos, de 545 000 que se reportaban en 1934, se llegó a un total de 683 432 en 1938 (SEP, 1939: 64-67).

De hecho, las expectativas del gobierno en cuanto a la captación de alumnos eran mayores; sin embargo, el avance real fue significativo, ya que los padres preferían que los niños/as trabajaran en lugar de enviarlos a la escuela. Por ello se instrumentaron diversas disposiciones oficiales para solucionar el problema de la inasistencia escolar, y su aplicación recaía, por lo general, en los presidentes municipales, a quienes se les encomendaba la vigilancia de maestros y alumnos. Los presidentes municipales, a su vez, solicitaban el cumplimiento del “Bando de Policía y Buen Gobierno”.

Por medio de este Bando se imponía multas que iban desde 25 centavos hasta 5 pesos a los padres morosos. Antes de imponerlas, se solicitaba que el presidente municipal utilizara todos los medios persuasivos que estuvieran a su alcance. Por otro lado, obligaba a los comisarios a ayudar en la inscripción de los niños, a levantar el padrón correspondiente y a vigilar la asistencia regular a la escuela de la comunidad.

El discurso en favor de la asistencia escolar se estructuraba a partir de lo que se estaba invirtiendo en la educación pública. Se decía que el gobierno había gastado “grandes cantidades de dinero para que todos los pueblos tengan maestros que eduquen a los niños. La ley mandaba que todos los niños

de seis a 15 años debían asistir a la escuela para recibir la educación primaria”. Continuaban diciendo que quienes no enviaban a sus hijos a la escuela ocasionaban que “el dinero que se gasta en los maestros, no sea debidamente aprovechado”. En otras ocasiones, el tono de los discursos era de amenaza, de aquí que se advirtiera que si no se aumentaba la asistencia escolar serían removidos tanto los maestros como las maestras que prestaban sus servicios en determinadas escuelas rurales. Por otro lado, se realizaba una serie de listas con los nombres de los padres y madres que no habían inscrito a sus hijos en los planteles escolares, con objeto de advertirles que si no los “inscribían en tres días y vigilaban la regularidad de su asistencia”, se les harían efectivos los castigos que establecía el “Bando de Policía del Municipio”. Estos documentos, que se obtuvieron en el Archivo Municipal de Atlacomulco, nos permiten afirmar que el gobierno buscó por diversos medios aumentar la asistencia escolar. Sin embargo, la inasistencia no era un problema nuevo, sino que ya existía desde el siglo XIX.

En el aula, maestros y maestras no presentaban los temas de acuerdo con las disciplinas tradicionales, sino en función tanto de los problemas que en ese momento estaban viviendo los niños y las niñas, como de la problemática social en general. En cuanto al material de enseñanza, éste se agrupaba en las siguientes unidades de trabajo: 1) labores agrícolas, zootécnicas, industriales, organización social de alumnos; 2) temas de información científica; 3) actividades para conocer y crear estructuras sociales, por lo que la educación tenía que salir de los salones de clase para proyectarse hacia la comunidad; 4) actividades para adquirir medios de expresión, como la lengua nacional y el cálculo (SEP, 1939: 60-65).

En lo que se refiere a los libros de texto, éstos también se reestructuraron. En ellos se hablaba de la lucha de clases y del proletariado. En el lenguaje que utilizaban había muchas palabras nuevas como “instrumentos de producción”, “capitalistas y asalariados”, “explotados y explotadores”, “señores feudales” (al referirse a los hacendados), “oprimidos y explotados”, “pequeña burguesía”, entre otros. Los personajes que aparecían, por lo general, eran el obrero, el campesino y el capitalista (Galván, 2004: 170).

Al interior de las escuelas debería haber comités de gobierno y de trabajo infantil, por medio de los que se proponía el reconocimiento de la autoridad del niño en el autogobierno escolar. Todo esto tenía como fin recalcar que el carácter de la escuela socialista era activo y funcional, el cual se oponía a la educación tradicional en la que el alumno no podía expresarse y sólo se le permitía escuchar.

En las escuelas se difundieron diversas campañas cívicas. Una de ellas se relacionaba con la siembra de árboles en los patios de los planteles escolares, en

las casas y en la comunidad. Otra tenía que ver con la limpieza tanto del cuerpo de los alumnos como del aula, campaña que se trataba de llevar hasta el hogar.

La escuela socialista se proponía, tanto en el campo como en la ciudad, la identificación de los alumnos con la clase trabajadora para convertirlos en hombres honestos, trabajadores y comprometidos con la obra de emancipación que había iniciado el gobierno de Cárdenas. Se esperaba que alumnos y alumnas no vivieran a costa de los demás, sino por medio de su trabajo, de su propio esfuerzo y de la “explotación de la naturaleza”. De este modo, la enseñanza y el entrenamiento que proporcionaba la educación socialista iban encaminados a lograr la “justicia social” (Meneses, 1988: 67).

UNA ÚLTIMA REFLEXIÓN

Entre 1920 y 1940 se pensó en una educación que no sólo abarcara el espacio del aula, sino que llegara hasta la comunidad. Así, el objetivo no sólo era educar a la niñez del campo, sino a toda la población rural. Poco a poco, se fueron introduciendo nuevos ideales como el del trabajo para lograr el progreso económico de la nación, por lo que era necesario erradicar los vicios por medio de diversas campañas, como la anti-alcohólica.

Con objeto de cumplir con el amplio programa propuesto por Vasconcelos, se pensó en la modalidad de los maestros misioneros. Su labor no fue fácil; se vio signada por la desorganización, la hostilidad, la falta de apoyo, la presencia de bandoleros; esto, entre otras causas, hizo que varios de ellos desertaran de su misión. Sin embargo, quienes se quedaron al frente de sus tareas y cumplieron con ellas lograron influir en el magisterio y cambiar ciertos hábitos de enseñanza en las escuelas rurales.

Del mismo modo era urgente construir ciertas necesidades, con objeto de que, desde las comunidades, la escuela se hiciera necesaria. Al lograrlo, ésta tendría que ser sostenida por las propias poblaciones campesinas y, en ese momento, pasaría a formar parte de su vida cotidiana y, por lo tanto, de su economía.

Es frecuente que, en el momento en que el orden impone un tiempo y un espacio, también genera determinadas necesidades sociales. De ahí que en las comunidades se crearan ciertas necesidades como la de recibir periódicos y libros, con objeto de que la lectura se convirtiera en un hábito y formara parte de su vida cotidiana.

Encontramos la preocupación por la salud de niñas y niños desde finales del siglo XIX, por lo que los discursos de 1920 a 1940 se estructuraban desde la necesidad de cuidar el cuerpo humano mediante ejercicios físicos. De aquí la importancia que se otorgaba a la construcción de áreas para el deporte. Otra nece-

sidad creada era la continua preparación del magisterio, por lo que se fundaron las Misiones Culturales y, posteriormente, un instituto para su capacitación.

Además de la creación de necesidades, la escuela debería ir más allá del aula. En ese momento ya no se trataba únicamente de civilizar y culturizar a los niños, sino a toda la comunidad. Algo importante era que la escuela tenía que ser mejor y tenía que ofrecer más que la iglesia católica.

De aquí que se tratara de imponer nuevos valores culturales, los valores de la cultura oficial. Para lograrlo había que empezar con el maestro, a quien se le tenía que educar dentro de un nuevo imaginario, por lo que era necesario convencerlo de las bondades de la nueva ideología, así como del nuevo orden nacional que imponía otro tiempo y otro espacio el cual, en muchas ocasiones, no coincidía con el tiempo y el espacio de las comunidades; incluso se llegó a atender en contra de la vida de algunos maestros.

El nuevo imaginario se apoyaba en una ideología homogeneizadora que trataba de castellanizar al indígena, emancipar a la mujer y unir a padres e hijos. Todo esto llevaba un fuerte tinte nacionalista. De aquí en adelante, el Estado ya no dejaría en libertad de escoger a las comunidades, sino que por el contrario impondría una lengua y una ideología determinadas. Entre 1920 y 1940, se utilizaron diversos medios para la difusión de la nueva ideología que empezaba a surgir; entre otros, destacaban los teatros al aire libre.

Durante la educación socialista, varios elementos empezaron a perfilarse dentro de este nuevo imaginario que imponía un nuevo espacio y una nueva ideología. Se hablaba desde el espacio económico para lograr el bienestar de todos los mexicanos. Destacaba una nueva ideología relacionada con el trabajo productivo, la cooperación y la justicia.

Todos estos discursos pertenecían a la educación socialista que se estaba construyendo a mediados de los años treinta. Para lograrlo, de nuevo se crearon necesidades, las cuales se desplegaban dentro de un doble orden. Por un lado, que la educación llegara a campesinos y obreros. Por otro, la idea de crear la necesidad de la educación para que ésta, a su vez, fuera aceptada por los grupos que habían estado marginados del sistema educativo. De aquí que nos encontremos con un discurso que se elaboraba desde las bondades de la aplicación de la ciencia y de la capacitación para la defensa de sus intereses. Todo lo anterior estaba encaminado a que estos grupos marginados también disfrutaran de lo que la civilización les podía ofrecer.

El programa de educación socialista de Cárdenas formaba parte de un gran proyecto que trataba de edificar una economía agrícola centrada en el ejido colectivo, el cual estaría apoyado por la movilización política de campesinos y obreros. De aquí que a este tipo de educación se le considerara como el corolario de estos proyectos económicos y políticos. La idea de lograr un

programa educativo que fuera activo y cívico se venía planteando ya desde la creación de la SEP; sin embargo, Cárdenas lo presentó con nuevo énfasis sobre el socialismo.

De hecho, desde 1921 la educación se orientaba hacia el campo, desde donde se intensificó durante la educación socialista. El porvenir de la nación radicaba en la agricultura, por lo que se pensaba en el mejoramiento de los campesinos. Por ello, se deseaba unir a las escuelas normales con las de agricultura, y así nos encontramos con otro espacio, el de la tierra, el cual desde hacía ya varios siglos formaba parte importante del espacio rural. El maestro, entonces, tenía que entrar en otro orden que implicaba a su vez, otro espacio.

Considero que este espacio, al cual se dio tanta importancia durante las décadas de 1920 a 1940, se ha ido perdiendo poco a poco. ¿En qué momento nos hemos olvidado del campo?, ¿por qué? Tal vez para darle paso a otro espacio, el de la industria que se construye en las ciudades y no en el área rural.

Mi propuesta es la de reconsiderar la importancia que siempre ha tenido y tiene hoy día el campo, la tierra, sus productos y sus productores. Rescatemos y recuperemos su valor mediante una fuerte y bien planeada educación rural, la cual deberá integrarse a la política educativa nacional.

ARCHIVOS CONSULTADOS

- Archivo Histórico de la SEP. Citado en el texto con las siglas: AHSEP
Archivo de la Colección Nettie Lee Benson, de la Universidad de Texas, en Austin, citado en el texto con la siglas: BLAC (Benson Latin American Colection).
En esta Colección se encontraron los siguientes materiales editados por la SEP:
a) *El sistema de escuelas rurales*, 1927.
b) El periódico *El Sembrador*, 1929
c) El periódico *El Maestro Rural*, de 1932 a 1940.

BIBLIOGRAFÍA

- BAR Lewaw, Mulstock Itzhac. *La educación ¿una barrera al desarrollo económico?*, México, El Colegio de México, 1963.
CÁMARA DE DIPUTADOS. *Diario de los Debates*, XXXVI Legislatura, México, Cámara de Diputados, t. I, 1934.
CÓRDOVA, Arnaldo. *La formación del poder político en México*, México, Editorial Era, 1972.
GALVÁN Lafarga, Luz Elena. *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1985.

- _____. *Soledad compartida. Una historia de maestros, 1908-1910*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1991.
- _____. “Un encuentro con los niños a través de sus lecturas en el siglo XIX”, en Ma. Esther Aguirre (coord.), *Rostros históricos de la educación*, México, FCE/CESU-UNAM, 2001, pp. 221-231.
- _____. “Arquetipos, mitos y representaciones en los libros de historia patria (1934-1939)”, en Carmen Castañeda *et al.* *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS/Universidad de Morelos/El Colegio de Michoacán, 2004, pp. 163-176.
- MARTÍNEZ Jiménez, Alejandro. “La educación elemental en las etapas de desarrollo y subdesarrollo en México”, Tesis, México, UNAM, 1974.
- MENESES Morales, Ernesto *et al.* *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, México, CEE/UIA, 1988.
- MURILLO Reveles, José Antonio. “La escuela mexicana. Su génesis, su doctrina y su sistema”, México, spi, 1949.
- PUIG Casauranc, José María. *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la Independencia hasta nuestros días*, México, SEP, 1928.
- RABY, David L. *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, México, SEP, 1974.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Memoria del estado que guarda la educación pública en México*, México, SEP, 1939.
- _____. *La educación pública en México*, 1° diciembre de 1934 a noviembre 30 de 1940, México, SEP, 1941.
- TANNENBAUM, Frank *et al.* “Problemas agrícolas e industriales de México”, México, spi, 1949.
- VASCONCELOS, José. *El Desastre*, México, Editorial Botas, 1938.
- _____. *Obras completas*, México, Libreros Mexicanos Unidos, vol. IV, 1958.
- _____. “Ulises Criollo”, en Antonio Castro Leal (ed.). *La novela de la Revolución Mexicana*, México, SEP, 1965.
- _____. *La Flama. Los de arriba en la Revolución: historia y tragedia*, México, Compañía Editorial Continental, 1974.

La formación de maestros normalistas rurales en México, 1922-1945

*Alicia Civera**

La formación de maestros en México vivió un cambio de importancia después de la Revolución de 1910. El número de profesores que egresaban de las escuelas normales existentes desde el siglo XIX en las capitales de los estados era insuficiente para atender a las escuelas rurales que el gobierno federal se propuso abrir desde principios de la década de los veinte. Por otro lado, el tipo de formación proporcionada por dichas instituciones no parecía ser la idónea para una escuela rural que, si bien conservaba objetivos culturales planteados desde el siglo anterior, también adquiría una dimensión social con características y retos muy distintos.

De estos planteamientos surgió la idea de crear un nuevo tipo de institución que se encargara de ofrecer una formación especializada para los maestros que trabajarían en las zonas rurales. Pero, ¿cómo se configuró el sistema de formación de maestros normalistas rurales en México?

El periodo de este estudio abarca desde 1922, momento en que se abrió la Escuela Normal Regional de Tacámbaro, la primera escuela federal encargada de la preparación de maestros para escuelas rurales, hasta 1945, cuando el gobierno decidió implantar un plan de estudios uniforme para todas las escuelas normales del país, clausurando la idea de ofrecer una formación especializada para los maestros que atenderían las escuelas en el medio rural.

A lo largo de dicho periodo, las instituciones formadoras de maestros rurales atravesaron por numerosos cambios en sus objetivos, sus atribuciones sustantivas, sus orientaciones pedagógicas, su adscripción administrativa, el tipo de población que atendieron y el número y ubicación geográfica de sus planteles. A pesar de estos cambios en los trabajos de las escuelas normales

* Doctora en Investigación Educativa por el DIE-CINVESTAV, IPN; investigadora de El Colegio Mexiquense.

regionales y normales rurales (en los años veinte), en las escuelas regionales campesinas (en los treinta) y en las normales rurales (en la década posterior) se fue configurando una *cultura escolar* particular, es decir, un conjunto de prácticas, ritos, reglas y saberes que caracterizan a este tipo de escuela como organización y las distingue de otro tipo de instituciones formadoras de profesores, a pesar de su transformación en 1945.

La teoría pedagógica, como han sostenido muchos investigadores, adquiere sentidos particulares y se traduce en prácticas específicas al engarzarse a veces en una relación de convergencia, pero quizá más generalmente en forma contradictoria, con otro tipo de procesos como el modelo económico y el proyecto político desde el cual es retomada. Asimismo, los articuladores de la política educativa, por un lado, y los maestros encargados de ponerla en práctica por otro, leen e interpretan la teoría pedagógica desde sus tradiciones educativas, sus propios procesos de formación y sus expectativas. En un último nivel, los significados de la adopción de la teoría educativa dependen de las condiciones específicas de la vida escolar, entendida como un espacio que se integra por el entramado de relaciones políticas y culturales que se construyen entre las autoridades, los maestros, los estudiantes y los padres de familia.

Estos diferentes niveles no tienen una dirección de arriba a abajo. Frecuentemente, los estudios parten de la teoría pedagógica o de la política educativa para explicar la cultura escolar. En este trabajo, en cambio, abordo en forma multidireccional, cómo se relacionan entre sí la política educativa, las ideas pedagógicas y las prácticas escolares, mismas que también tienen relaciones específicas con el proyecto político y económico que se busca implantar, para comprender en qué consistió la formación de maestros normalistas rurales y cómo se conformó en un subsistema con características particulares.

Las décadas de los años veinte, treinta y cuarenta fueron clave en la integración del Estado después de diez años de guerra civil, durante los cuales la participación de los campesinos fue de gran importancia. El régimen que emergió de la Revolución mexicana, como lo ha apuntado el historiador Alan Knight, fue una síntesis, una mezcla de clases, intereses e ideologías, que proponía un proyecto capitalista, nacionalista, modernizador, estatista, anticlerical e incluso antirreligioso. El fortalecimiento del Estado se sustentó en un creciente intervencionismo, la creación de instituciones de masa y la incorporación selectiva de la cultura popular en el discurso revolucionario (Knight, 1990: 228). Desde luego, la síntesis dejó fuera los intereses de algunos sectores e implicó fuertes contradicciones, de las cuales formaron parte los maestros y los estudiantes normalistas rurales.

LAS PRIMERAS NORMALES REGIONALES Y NORMALES RURALES: UN EXPERIMENTO

Una de esas instituciones de masa creadas después de la Revolución fue la escuela rural federal. El gobierno impulsó una amplia política cultural dentro de la cual dio un lugar especial a intelectuales y maestros de clases medias de la ciudad de México y ciudades de provincia. Ellos retomaron ideas de la educación racionalista de Francisco Ferrer Guardia —de origen anarquista—, de John Dewey y el pragmatismo estadounidense —pensado desde una sociedad urbana e industrial—, así como de la educación proletaria —de la Revolución soviética— para construir la escuela rural mexicana. En 1923 la pedagogía de la acción fue adoptada de manera oficial para orientar el trabajo de todas las escuelas en el país y, en 1934, se modificó la Constitución para que la educación que impartiera el Estado fuera socialista. Estas ideas, sin embargo, no fueron tomadas al pie de la letra. A pesar de que hubo fuertes debates sobre ellas, éstos fueron de carácter político y estratégico más que pedagógico, y se fue construyendo una síntesis ecléctica que resulta incomprensible si no se le mira desde las prácticas. La política cultural orientada al campo no fue un sistema del todo coherente ni con los intereses del gobierno federal, ni con los de los campesinos cuyas necesidades pretendían atender los maestros que la articularon.

Al igual que en el siglo XIX, los articuladores de la política educativa revolucionaria en los años veinte pensaban que la escuela era central para transformar la mentalidad de los campesinos y de los indios, ya que la ignorancia, la superstición, la enfermedad, la pereza, el consumo exagerado de alcohol y la utilización de técnicas y herramientas anacrónicas para trabajar la tierra impedían el progreso del país. La escuela debía contribuir a integrar a los campesinos al progreso, a la civilización y a la nación.

Pero los profesores partían también de nuevas inquietudes. Habían vivido diez años de una guerra en la cual la participación de los campesinos defendiendo sus derechos había sorprendido a las clases medias que buscaban la democratización del país. Rafael Ramírez, uno de los más importantes constructores de la educación rural, rememoraba en 1938: “Fue necesario que incubara y se desarrollara una revolución cuyo proceso aún no termina, para que descubriéramos que doce millones de hermanos nuestros vivían efectivamente en el campo en condiciones extremas de miseria y de ignorancia” (1938: 96).

La escuela debía responder a las necesidades de la gente. Las autoridades educativas y los maestros, desde luego, eran quienes decidían cuáles eran éstas, e incluso hablaban de “crearles necesidades” (Bolaños, 1982: 216). En realidad, muchos de ellos estaban apenas descubriendo a los campesinos, su miseria y sus necesidades.

En un principio, la misión redentora de la escuela rural fue encomendada a misioneros culturales y maestros improvisados convertidos en “todólogos”, que lo mismo enseñaban el alfabeto a niños y adultos, que curaban enfermos, realizaban construcciones y gestiones para hacer llegar agua a los pueblos u obtener créditos para la producción agrícola en una escuela volcada hacia la comunidad. También existía desde años atrás la preocupación por capacitar maestros en escuelas normales. A principios de los años veinte hubo varias experiencias locales de escuelas que promovían una capacitación lo más rápida posible para que los jóvenes se incorporaran a trabajar en las escuelas rurales, pero la propuesta obtuvo otros alcances con la apertura, en 1922, de la Escuela Normal Regional de Tacámbaro, Michoacán, que fue la primera que dependió de la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP) (Castillo, 1965: 514; Miñano, 1946: 23; Luna, 2001: 3-5; Loyo, 1999: 25; Meneses, 1986: 287).

En uno de sus salones se colocó un cartel que decía: “No más pedagogismos, sino más inspiraciones de la vida. Las necesidades del pueblo son los fines de la educación” (Castillo, 1965: 302). La frase revela las intenciones de los maestros que fundaron las nueve primeras escuelas normales regionales o escuelas normales rurales que funcionaron en la década de los veinte, siguiendo los pasos de este plantel.

Isidro Castillo, maestro fundador de esta escuela, rememoraba que Tacámbaro era un experimento:

Al principio no tuvimos ni plan ni tradición que seguir. No había ningún precedente sobre la organización de este tipo de escuela, y todavía menos en cuanto al contenido de los estudios necesarios para formar a los maestros rurales. La creación de la nueva Pedagogía tenía, pues, el camino expedito... Nuestra inquietud, nuestra emoción ante lo inédito, era la misma que acompañaba a los maestros rurales en aquella hora de alborada, hora de juventud (y nosotros lo éramos entonces), en que no había que mirar hacia atrás, en busca de teorías y prácticas que no nos servían, que nos quedaban chicas en aquella circunstancia. Por lo demás, nos parecía absurdo tratar de sujetar o de adaptar la nueva realidad a esquemas teóricos del pasado, casi siempre extranjeros. Lo acertado era incidir sobre la realidad y transformarla haciéndola pasar por ese prisma dialéctico del contraste y la contradicción, para sacar a la luz síntesis evidentes, propósitos factibles y fórmulas evidentes (Villela, 1972: 14-15).

Los propósitos iniciales de la Escuela Normal Regional de Tacámbaro eran “preparar maestros para las comunidades rurales y centros indígenas, propiciar el mejoramiento profesional de los maestros en servicio e incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural de las zonas donde

se establecieran las escuelas” (Castillo, 1965: 254). Los maestros iniciaron su trabajo basándose en sus inquietudes y en las circunstancias específicas que se les iban presentando. Armaron un plan de estudios de dos años que combinaba materias como lengua nacional, aritmética, ciencias sociales, principios de educación y organización social para el mejoramiento de las comunidades, con la realización de prácticas agrícolas y la enseñanza de oficios e industrias rurales. Tiempo después, la SEP retomó este plan para el resto de las escuelas normales rurales, pero cada una siguió programas distintos (SEP, 1928b).

Aunque los maestros de las normales rurales negaban el valor de las teorías pedagógicas, partían de las tradiciones que habían aprendido en las escuelas normales fundadas a finales del siglo XIX para definir, si no lo que querían hacer, al menos lo que querían evitar. Tras las enseñanzas de Froebel, Hérbart, Pestalozzi, Montessori y otras pedagogías centradas en el niño, querían eliminar “el verbalismo”, “la educación libresca y erudita” y los métodos disciplinarios autoritarios, para proporcionar una educación apegada a la vida que tomara en cuenta los intereses y las necesidades de los estudiantes (Acevedo, 2000: 109-111).

Algunos directores de estas escuelas pensaban que la enseñanza debía hacerse trabajando, porque ésa era la forma tradicional que la gente primitiva utilizaba para enseñar a sus hijos en los hogares o los campos; o que la enseñanza debía ser objetiva, porque la mentalidad de los campesinos era elemental. Otros hablaban de la escuela racionalista y, sobre todo, de la escuela de acción. Moisés Sáenz era el principal promotor de esta última; sin embargo, no todos los directores estaban familiarizados con las ideas de John Dewey, pero compartían su confianza en la educación técnica impulsada desde el siglo XIX, en la vocación de los maestros y en la educación racional (SEP, 1928b).

Moisés Sáenz y Rafael Ramírez permitieron que los directores de las escuelas trabajaran con diferentes planes y programas de estudio, actividades y formas de organizar las escuelas, intentando que la enseñanza tuviese un acercamiento a las necesidades de la gente. Algunos de los planteles dependieron del Departamento de Escuelas Rurales y otros del de Primarias, hasta finales de 1926, cuando comenzaron a ser coordinados por el Departamento de Misiones Culturales. Recogiendo la experiencia de los primeros años, la SEP las llamó escuelas normales rurales (ya no regionales) para enfatizar su carácter rural, y marcó un plan de estudios que siguió vigente hasta 1931 (SEP, 1928a: 131). La misión primordial de estas escuelas, decía el secretario de educación José María Puig Casauranc, “es preparar una nueva generación de maestros rurales debidamente capacitados para actuar como mentores y líderes sociales desinteresados de las pequeñas comunidades, y cuyas miras accesorias son: procurar el mejoramiento cultural y profesional de los maestros rurales en ser-

vicio de la región, e integrar a la gente adulta de la comarca al progreso cultural medio deseable para la nación” (*ibíd.*: 123).

Algunos políticos vieron con buenos ojos este proyecto que apoyaría la capacitación de los campesinos, su incorporación a la cultura avanzada y, sobre todo, colaboraría a contrarrestar la influencia de la Iglesia generando fidelidades a la nación y desde luego a la Revolución, pero el gobierno federal les proporcionó muy poco presupuesto. En 1928, Moisés Sáenz declaraba, orgulloso, que al fin las escuelas contaban con una planta completa de maestros. Las escuelas sobrevivieron por el empeño de los maestros que invirtieron buena parte de su tiempo en buscar apoyos locales y regionales, en aprender ellos mismos oficios rurales y en generar un ambiente de confianza en los pueblos vecinos, algunos de los cuales estaban asustados por sus discursos en contra de la Iglesia o por la inclusión de estudiantes de ambos sexos en los internados (SEP, 1928a; 1928b; Loyo, 1999).

Las diez escuelas que existían hacia 1928 se habían establecido en casas o granjas rentadas o prestadas y no en instalaciones hechas *ex profeso* para funcionar como tales. Trabajaron como internados mixtos con 50 o 60 estudiantes, la mayoría de los cuales había ingresado sin haber terminado la escuela primaria. Ellos ayudaban a sus maestros a construir salones y mesa-bancos, a sembrar un huerto o una hortaliza o a cuidar gallinas. Los acompañaban también cuando organizaban fiestas cívicas, daban pláticas de higiene y enseñaban a leer y escribir a los adultos en los pueblos y rancherías. Pero a pesar de sus esfuerzos, hacia finales de la década los resultados no eran lo que los maestros deseaban. En algunos lugares, las relaciones con los vecinos eran difíciles por la postura del gobierno en contra de la Iglesia, independientemente de que ésta fuera compartida o no por los maestros. Por falta de recursos y de docentes preparados, en algunas escuelas la enseñanza agrícola y de oficios apenas comenzaba y había maestros que dictaban apuntes a los estudiantes sin poder evitar el “verbalismo” (SEP, 1928a: 124-127 y XXVII-XXIX, 1928b, 1930: 585-586; Acevedo, 2000).

Retomar la escuela de la acción implicaba reproducir la subordinación de los trabajadores manuales, en el sentido de proporcionarles una enseñanza práctica para poder desarrollar mejor el trabajo que socialmente se les tenía asignado. Pero las herramientas que los maestros de las normales rurales querían ofrecer a los campesinos iban acompañadas de un anhelo de cambio que se basaba en una enorme fe en la Revolución. Ellos enseñaban a sus alumnos y a los adultos de las comunidades cercanas los artículos de la Constitución de 1917, que amparaban los derechos de los trabajadores y compartían la idea de que los campesinos tenían derecho a poseer la tierra y obtener créditos del gobierno y que, para lograrlo, debían unirse en cooperativas. Luchar por estos derechos

hizo que muchos de los maestros, al igual que los maestros rurales, se involucraran en la política a pesar de las advertencias de la SEP de no hacerlo. La relación directa de los profesores con los campesinos, así como la crisis económica de 1929 fueron factores que influyeron en una creciente radicalización de los maestros (SEP, 1928a, Vaughan, 1997: 76-91; Sáenz y Ramírez, 1929).

LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS: UN PROYECTO DE DESARROLLO INTEGRAL DEL CAMPO

Al iniciar la década de los treinta, las escuelas normales rurales vivieron una gran transformación. La SEP fue ocupada por Narciso Bassols (1931-1934), un economista que pensaba que la vida rural no cambiaría sólo a través de la escuela, sino que era necesaria una labor gubernamental amplia e integral, orientada sobre todo a la transformación económica.

Las escuelas normales rurales, que para 1933 eran ya 17 (SEP, 1933: 213) fueron fusionadas con las escuelas centrales agrícolas. Éstas se habían creado en 1924 como parte del programa económico modernizador del presidente Plutarco Elías Calles. Él confiaba más en la pequeña propiedad y los ranchos al estilo estadounidense que en los ejidos. Pretendía elevar la productividad creando comunicaciones e infraestructura, utilizando técnicas modernas de producción y un sistema de créditos y capacitación, a través de la organización de cooperativas dirigidas desde arriba. Las escuelas centrales, dependientes de la Secretaría de Agricultura y Fomento, ofrecían la preparación de técnicos agrícolas, representaban al Banco Nacional de Crédito Agrícola y daban capacitación a los campesinos de las comunidades cercanas. Se pretendía que sus egresados difundieran un sistema de producción del tipo de las granjas estadounidenses y, para ello, incluso se propuso otorgarles tierras y créditos para formar colonias agrícolas.

El gobierno federal invirtió grandes sumas de dinero en la restauración de haciendas que servirían de internados para atender entre 100 y 200 jóvenes campesinos. Las dotó de maquinaria, de un número importante de tierras para ser explotadas por los alumnos (la más grande tenía cerca de 2 000 hectáreas), y envió maestros a capacitarse a Estados Unidos. Sin embargo, a partir de la crisis económica de 1926 se limitó su presupuesto. Sin control del gobierno federal, pero orientadas también por la pedagogía de la acción y el espíritu cooperativista, cada Escuela Central fue armando sus formas de organización interna y de relacionarse con las comunidades vecinas. Algunas capacitaban a los campesinos en el trabajo agropecuario, prestaban sus sementales o apoyaban la construcción de pozos o carreteras. Otras sólo aportaban apoyo para las festividades religiosas o daban pláticas de salud. En algunas los alumnos

trabajaban mucho pero eran analfabetas, mientras que en otras la ordeña de leche se aprendía sólo en el pizarrón.

A finales de los años veinte, el funcionamiento de las ocho escuelas centrales agrícolas era muy criticado por varios motivos. Uno de ellos fue la corrupción. Muchos de los recursos del Banco Nacional de Crédito Agrícola se otorgaron a generales que habían luchado en la Revolución más que a las cooperativas de ejidatarios o pequeños propietarios, lo cual creó un gran descontento. Por otro lado, algunos de sus directores aprovechaban los recursos de las escuelas y el trabajo de los estudiantes en beneficio propio (Reynaga, 1991: 35-55; Loyo, 1999: 318-326; Civera, 1997; Torres, 2003).

Otro problema era el reclutamiento de alumnos. Las prácticas de las escuelas centrales estaban enredadas en una ambigüedad entre otorgar una capacitación agrícola a los propietarios de tierra o favorecer a los ejidatarios y campesinos más pobres. El Partido Comunista, por ejemplo, declaraba en 1928 que “en lugar de entregar tierras a los campesinos, se construyen escuelas agrícolas... para los hijos de los terratenientes” (Pelález, 1980: 33). Tratando de alcanzar esta última opción, en 1929 se dispuso que para poder ingresar a la Escuela Nacional de Agricultura en Chapingo, los aspirantes debían haber realizado sus estudios previos en las centrales agrícolas. Sin embargo, la disposición tuvo un efecto perverso: a las escuelas ingresaron cantidad de jóvenes provenientes de las ciudades. A ello coadyuvaba, desde luego, la polarización en el campo, en esos años exacerbada por el enfrentamiento del gobierno de Calles con la Iglesia y la oposición al gobierno por el movimiento cristero (SEP, 1933).

Ambos problemas motivaron una gran desertión. Como se pretendía que las escuelas centrales agrícolas fueran autofinanciables, el trabajo para los alumnos era muy intensivo. Los estudiantes campesinos estaban más dispuestos a realizarlo que sus compañeros de origen urbano, pero no si ello era en beneficio de los directores y no de las escuelas.

Narciso Bassols, quien había redactado la Ley Agraria de 1927, quiso rescatar el proyecto cooperativista original de las escuelas centrales agrícolas y enlazarlo al trabajo de las escuelas normales rurales, que en su mayoría contaba con pésimas instalaciones. Las nuevas instituciones creadas a partir de 1931 se llamaron escuelas regionales campesinas y dependieron del recientemente creado Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Reunieron, no sin conflictos, la orientación más social y cultural de los maestros de las escuelas normales rurales, con la perspectiva más pragmática de los ingenieros agrícolas de las centrales agrícolas, quienes depositaban en la técnica la capacidad de elevar la productividad.

Las escuelas regionales campesinas, aunque con variaciones, funcionaron con un plan de estudios de tres años, los dos primeros dedicados a la forma-

ción de técnicos agrícolas. Al terminar dicha formación, los estudiantes podían cursar un año más para graduarse como maestros rurales. En este plan, la preparación de maestros ya no era vista sólo como una capacitación rápida, como a principios de los años veinte, sino como una formación más completa. A las materias que se cursaban antes en las normales rurales se agregaron otras pocas de conocimientos generales y formación pedagógica, pero sobre todo materias y prácticas de ganadería, agricultura, oficios e industrias rurales. Se estipuló que los estudiantes debían ser campesinos, de preferencia ejidatarios, pues a éstos debían beneficiar las acciones de la escuela y ellos, como campesinos, entenderían los problemas del medio rural. En vista de que la mayor parte de los estudiantes que ingresaba había estudiado sólo tres años de primaria, antes de los cursos regulares las escuelas ofrecían un curso complementario de un año, con el que se pretendía cubrir la educación primaria.

El proyecto de Bassols era muy ambicioso. Contó por un tiempo con la representación del Banco Nacional de Crédito Agrícola, y en algunos planteles con la inclusión de las Misiones Culturales y de Institutos de Investigación Social. La idea central era crear un desarrollo integral: el trabajo hacia los campesinos tendría como base la experimentación agrícola que se desarrollara en las escuelas y contaría con el respaldo de los créditos aportados por el banco y la formación de los campesinos en las escuelas rurales, que estarían bajo el control de las regionales. A su vez, la experimentación agrícola y la formación de los estudiantes se retroalimentaría con su participación en el trabajo directo con los campesinos y todas las actividades al interior de la escuela. Sin embargo, las metas de crear una “educación superior campesina” (como llamaba Bassols a las regionales) se fue limitando poco a poco (Bassols, 1979: 191; SEP, 1933).

El sistema creció. Al final de la década de los treinta existían 35 planteles, algunos con más de 300 alumnos. Pero las condiciones de las escuelas eran muy variables. Sólo en 1936 se logró que todas las normales rurales se transformaran en regionales campesinas, pero muchas de éstas, al igual que las de nueva creación, en realidad estaban en las mismas condiciones que las primeras normales rurales de los años veinte, pero ahora con mayores retos. El desarrollo de cada plantel fue distinto, tanto por estas condiciones como por la creciente incapacidad de la SEP, por falta de recursos, para supervisar el trabajo de las escuelas (SEP, 1941: 119-121).

A pesar de ello, el desarrollo de las escuelas tuvo algunos rasgos comunes. Su trabajo a lo largo de los años treinta se articuló a través de dos ejes: el primero de ellos era la “enseñanza práctica” (ya no escuela de la acción) y el segundo era el cooperativismo. Los estudiantes tenían que rotarse para participar en todas las actividades de las escuelas y se organizaban a partir de las propias necesidades del internado o de las comunidades, mismas que eran muy variables.

En las escuelas chicas se necesitaba conseguir la cooperación de los vecinos para construir las instalaciones, pero en las grandes, las necesidades eran múltiples. La compra de insumos para el internado servía de base para la enseñanza de la economía doméstica; la compra de semillas o la construcción de un salón o gallinero servía para incorporar las matemáticas, la geometría, el dibujo y la agronomía; la organización de fiestas y festivales integraba la confección de ropa, la escritura de poemas y obras de teatro, la educación cívica y la historia, la realización de bailes de todo México, la interpretación de canciones populares e himnos agraristas y la realización de tablas gimnásticas. Todas estas actividades de recreación eran consideradas como fundamentales para ganarse la confianza de la gente, propiciar su sociabilidad y alejarla del alcohol. En español, la escritura se practicaba en la redacción de recibos o en la composición de poemas o cuentos educativos, pasando a un segundo plano la enseñanza de la gramática. Todo aprendizaje debía tener una finalidad útil y debía integrarse con los demás por el método de proyectos.

Las visitas de supervisión a las escuelas federales familiarizaban a los estudiantes con las dificultades que atravesaban los maestros rurales para procurar la higiene o la asistencia de los niños a la escuela, con los ataques que sufrían por parte de autoridades locales o curas y con la aplicación de técnicas de enseñanza al trabajar con los niños. Acompañaban a los maestros rurales a buscar cooperación de los vecinos para mejorar las condiciones de los planteles, o para organizar partidos de fútbol o béisbol y si había maestros faltantes, los estudiantes más avanzados se hacían cargo de la escuela.

En las excursiones de observación e investigación, los alumnos indagaban sobre el tipo de tierras de la zona, los cultivos y las herramientas de labranza que se utilizaban, los salarios o los tipos de posesión de tierra, las condiciones de las vías de comunicación y de los servicios de agua o luz, así como las características de la fauna, flora y clima. La observación, la investigación y la experiencia eran consideradas de gran importancia.

Los estudiantes trabajaban en talleres de carpintería, hojalatería, curtiduría, mecánica y otros, además de atender los terrenos de cultivo, huertos o ganado y hacían trabajos en las comunidades: ayudaban en los cursos nocturnos para adultos, en la reparación o construcción de caminos, en las juntas para organizar cooperativas de producción o tratar de que los campesinos se pusieran de acuerdo para solicitar tierra, evitar conflictos entre comunidades, comercializar los productos o almacenarlos evitando así a los acaparadores. Las estudiantes visitaban los hogares con la maestra de economía doméstica para hacer campañas de higiene o le ayudaban en los cursos de costura para mujeres adultas. Trabajan también auxiliando a los maestros en las escuelas rurales federales.

En general, las escuelas privilegiaban las actividades prácticas y dejaban poco tiempo para las materias académicas, y el trabajo se organizaba por cooperativas (de alimentación, consumo, producción y molino de nixtamal). Con el cooperativismo se pretendía fortalecer los lazos de confraternidad, justicia, igualdad y solidaridad.

Todas estas actividades eran muy innovadoras si las comparamos con el trabajo de las escuelas normales urbanas, pero convivieron con viejas tradiciones difíciles de desarraigar por falta de preparación de los maestros, de recursos y de tiempo. Algunos docentes enseñaban historia y geografía dictando notas o poniendo a los estudiantes a copiar textos como las biografías de hombres ilustres o los materiales impresos que enviaba la SEP. No faltaron quienes, en las clases de demostración con niños de las escuelas más cercanas, trabajaban el mismo tema, con las mismas actividades, año tras año, o los directores que creían que la integración de los conocimientos de cada materia podía lograrse simplemente con un periódico mural en el que se colocaban juntos artículos de distintos tópicos. A veces, los trabajos agrícolas no se vinculaban con las enseñanzas en clase.¹ Entre la escasa preparación de los alumnos al ingresar, la falta de preparación de muchos de los profesores y el tiempo dedicado a los trabajos agrícolas y de oficios, el hincapié puesto en la educación práctica implicó un antiintelectualismo que, al combinarse con el entusiasmo por el discurso socialista, propició posturas dogmáticas.

LA EDUCACIÓN SOCIALISTA EN LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS

Después de fuertes debates, en 1934 el artículo 3o. de la Constitución se modificó para estipular que la educación que impartiría el Estado sería socialista y crearía en el educando “un concepto racional y exacto del universo”. El discurso de la educación socialista no era desconocido en las escuelas regionales campesinas, en las cuales algunos de sus maestros eran simpatizantes del Partido Comunista. Además, era un discurso que una vez más daba coherencia a las actividades que maestros y estudiantes venían realizando dentro de algunos de los internados y con las rancherías y pueblos vecinos desde tiempo atrás.

Con la educación socialista se acentuó el sentido de servicio de los estudiantes-maestros quienes, por su origen campesino y por conocer las formas de explotación del capitalista sobre el proletariado, deberían ser los líderes que, siendo poseedores de “la verdad” brindada por el materialismo histórico, debían encabezar una revolución moral que rehabilitara a los campesinos, susti-

¹ AHSEP, DEANR, *Tenería Informes, 1934-1935, 1997*; Reynaga, 1991; Sepúlveda, 1976, 1991; Civera, 1997; AHSEP, DGSIC, *Informes de los directores, maestros e inspectores de las ENR, 1940*; Cárdenas, 1965.

tuyendo el individualismo por la solidaridad y el cooperativismo. Para ayudar a que algún día los medios de producción fueran de los trabajadores, los maestros rurales debían fomentar la conciencia de clase de los campesinos y organizarlos en cooperativas para exigir sus derechos ante los capitalistas.²

En el proyecto socialista tal y como fue vivido en muchas de las escuelas regionales campesinas, el anhelo de emancipación de los trabajadores y de los campesinos fue sobrepuesto, no sin conflictos, a los afanes modernizadores, homogeneizadores, incorporadores, integradores, que venían desde el siglo XIX, sin que ello fuera visto como algo contradictorio, por lo menos por la mayoría de los maestros y de los estudiantes. El puente entre ambos proyectos era el cooperativismo, del cual hablaré más adelante. Hacía tiempo que el término “enseñanza práctica” había sustituido al de la “escuela de la acción”, y el paso del pragmatismo estadounidense al materialismo histórico era visto por muchos de los maestros, e incluso los estudiantes, como una evolución o culminación lógica y necesaria de la escuela rural revolucionaria. La misión del maestro rural era la misma que en los años veinte, pero ahora subordinada a un fin: agitar a la población para luchar por alcanzar una sociedad sin clases.

Esta visión está muy clara en un texto llamado *Curso de Educación Rural escrito para las Escuelas Regionales Campesinas*, del profesor Rafael Ramírez y editado en 1938. En él, Ramírez explica el fin de la educación a partir de ideas de John Dewey, y luego los de la educación proletaria citando a “un educador ruso” sin decir su nombre. Aunque en términos teóricos plantea la educación proletaria como opuesta a la democrática, cuando se expone acerca de las actividades que los maestros rurales deben realizar en las comunidades detalla el mismo tipo de trabajos y argumentos que en los años veinte. Por ejemplo, en la acción económica, el profesor escribía:

En el futuro estado, la riqueza será de todos, y todos estarán obligados a acrecentarla por medio del trabajo. Mientras se logra ese objetivo será menester hacer algo a favor del mejoramiento económico del proletariado, pues de otro modo tal vez flaqueará en la jornada. En cuanto al proletariado rural, se me figura que sería necesario continuar el reparto de tierras entre aquellos campesinos que nada poseen; fomentar más el crédito rural y hacer más eficaz su administración; mejorar la técnica de la producción agrícola; organizar la producción colectivizada; planear una sostenida campaña para aprovechar racionalmente todos nuestros

² Civera, 1997; Sepúlveda, 1976; Cárdenas, 1965; SEP, DEANR, Subsecretaría, 1937, caja 3081, exp. 16-3-8-171. “Plan de trabajo que realizará en 1937 el Cuerpo de Consejeros Técnicos del DEANR”, 13 de enero de 1937; *Revista de las Escuelas Regionales Campesinas*, núm. 4, septiembre de 1939. El número cuatro de esta revista contiene informaciones y mensajes de funcionarios de la SEP, así como de maestros de las escuelas regionales campesinas.

recursos naturales; trabajar por la elevación de los salarios agrícolas, etcétera (Ramírez, 1938: 31).

Las definiciones que presenta este libro acerca de la misión de la escuela rural eran repetidas por los alumnos de las escuelas de Ayotzinapa, Guerrero y Tenerife, Estado de México, en sus exámenes para obtener el título de maestro rural. Entre otras cosas, debían escribir un breve ensayo sobre el tema. Salvo excepciones, los estudiantes repetían, a veces literalmente o fuera de contexto, las ideas de Ramírez.³

Planteada de esta manera la educación socialista, la formación de maestros no requería grandes cambios en la metodología de enseñanza, aunque sí de ideología. Era necesario incrementar el conocimiento científico de las formas de explotación del hombre por el hombre y sobre métodos de lucha social. Materias como “conocimiento de los problemas que afectan la vida del campesino mexicano y crítica de las soluciones dadas a la luz de las ideas socialistas”, “economía e historia del movimiento obrero” y otras por el estilo fueron añadidas al plan de estudios y la retórica socialista permeó todas las actividades de las escuelas (SEP, 1940; Civera, 1997). La “verdad” proporcionada por el materialismo histórico desplazó, en buena medida, a las “inspiraciones de la vida” que buscaban los maestros en los años veinte. En sus salidas de observación a las rancherías, los estudiantes apuntaban cosas como “no hay organización social, son profundamente individualistas, visitándose sólo por necesidad”.⁴

Sin embargo, la formación de los estudiantes en la segunda mitad de los años treinta fue diferente de la que vivieron sus compañeros de generaciones anteriores en varios sentidos. Uno de ellos fue la dificultad para impartir una enseñanza agropecuaria adecuada, misma que se consideraba primordial en la formación de maestros rurales. Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, la SEP intentó cumplir el compromiso establecido en el Plan Sexenal de incrementar el número de escuelas regionales campesinas. Aunque la meta se cumplió, pues en 1939 funcionaban 36 planteles, el crecimiento del sistema no fue acompañado de la contratación de personal suficiente y bien preparado, lo que empeoró la tendencia, iniciada desde principios de los años treinta, a que los ingenieros agrónomos buscaran otras opciones de trabajo. En 1937, la mayoría de las escuelas no contaban con un agrónomo que guiara los trabajos agrícolas y ganaderos ni dentro ni hacia fuera de las escuelas. Los directores, los maestros de taller y empleados hacían lo que podían para cumplir con los planes de estudio, hacer producir las tierras de las escuelas y asesorar a los campesinos.

³ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos de las ENR. Reglamentos.

⁴ AHSEP, DEANR, Informe de la visita del jefe interino del DEANR, Tenerife, marzo, 1935.

A finales de la década, la SEP intentó capacitarlos, pero sus esfuerzos fueron insuficientes. En las escuelas grandes, muchos de los directores tenían una amplia experiencia dentro de las regionales y habían trabajado como misioneros, maestros rurales o incluso como inspectores educativos, pero las escuelas pequeñas, las desprendidas de las antes normales rurales o las de nueva creación, fueron guiadas por maestros jóvenes egresados de las normales urbanas que no contaban con gran experiencia en el medio rural.⁵

Ése no fue el único obstáculo para desarrollar una mejor formación agropecuaria; otro fue la ubicación de los planteles, decidida muchas veces por intereses políticos, lo que ocasionó que algunos de ellos no contaran con muchas tierras o agua para trabajarlas, o quedaran ubicados en poblados grandes. Pero un factor de gran importancia sería la resistencia de los propios estudiantes. Ésta era mayor en aquellos planteles que, por diferentes razones, aceptaron estudiantes que no eran hijos de ejidatarios, pero existió también entre los hijos de éstos, de peones, pequeños propietarios, artesanos o maestros rurales. Con cada vez más fuerza durante la década, los maestros y directores apuntaban que uno de los problemas en las escuelas eran los alumnos, sobre todo los de los grados superiores, que no querían realizar tantas prácticas agropecuarias y, de hecho, la mayoría de ellos elegía seguir la carrera de maestro rural al concluir los dos primeros años de estudios, en vez de egresar como técnicos agrícolas.

Ello se debía, en parte, a que no estaba muy claro a qué podrían dedicarse dichos técnicos, pues la idea de dar tierras y créditos a los egresados ya rara vez se pudo cumplir, mientras que la SEP garantizaba, por lo menos hasta 1939, que los egresados de las regionales, al completar los cuatro años de estudios, obtendrían plazas como maestros rurales, lo cual representaba un ascenso de estatus, tanto económico como de prestigio.

Por otro lado, los mismos maestros, probablemente sin darse cuenta, propiciaron esa inquietud. Dentro de las escuelas, el discurso que enaltecía al campesino e incluso generaba una actitud de rechazo a los *catrines* o a los burgueses de la ciudad, convivió con la visión de los maestros de origen urbano de que había que incorporar a los campesinos a la “cultura superior” de la ciudad, y no pocos estudiantes abandonaban la escuela para trabajar o estudiar en las ciudades, contando con el apoyo de los propios maestros. Por último, la SEP cometió un error al tratar de reglamentar las cooperativas de producción de las escuelas: decidió que éstas debían depositar las ganancias a la Secretaría de Hacienda, provocando el enojo tanto de los estudiantes como de los maestros y directores.⁶

⁵AHSEP, DEANR y DGEN, Informes de los directores de las ENR, 1940; SEP, DEANR, Documentos relacionados con el personal, 1937, caja 3074, exp. 16-3-5-160; Santos, 1989, t. III: 123.

⁶AHSEP, DEANR y DGEN, Informes de los directores de las ENR, 1940-1941; Santos, 1989, t. III: 123.

Los maestros, sin embargo, no cedieron frente a las resistencias de los estudiantes. Si éstos no tenían buenas calificaciones en las materias académicas, ello no era considerado una falta grave y los docentes se esforzaban por ayudarlos a superarse y darles nuevas oportunidades, pero si los alumnos se negaban a realizar alguna comisión o no mostraban una actitud de compromiso, solidaridad y cooperación con los intereses de la comunidad escolar, eran sancionados fuertemente, los primeros años por sus maestros, y después por sus propios compañeros.⁷ En las escuelas regionales campesinas, al igual que antes en las escuelas normales rurales, se daba una mayor importancia a los principios, los valores y las actitudes que debían aprender los futuros maestros rurales, que a los conocimientos específicos que poseerían al egresar. Por eso se daba un gran peso a la forma de organizar el gobierno escolar y la vida de los internados. Ésta sufrió cambios de gran trascendencia a mediados de los años treinta, junto con el proceso de organización gremial de los maestros y la lucha estudiantil.

EL GOBIERNO ESCOLAR Y EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

Una parte novedosa de las primeras escuelas normales regionales y normales rurales en la década de los veinte fue el intento de que la vida en los internados fuese similar a la de un hogar. Esta idea del internado como familia provino de las ideas pedagógicas que estaban en boga, pero también de necesidades prácticas. La idea central era que todos los integrantes de la escuela cooperaran con los demás, en un ambiente natural en el que se pudiera vivir en libertad pero en orden, permitiendo la expresión de los intereses y necesidades de los estudiantes y fomentando en ellos un sentido de responsabilidad. Para lograrlo, se consideraba imprescindible evitar una reglamentación rígida y formal. Los estudiantes debían aprender sus responsabilidades por convicción y no por temor a una autoridad externa.

Rafael Ramírez, Moisés Sáenz y muchos de los directores de estos planteles intentaron crear un ambiente en el cual el rol tradicional del director de escuela fuera sustituido por una figura paterna que serviría de guía al estar en constante convivencia con los estudiantes en los trabajos agrícolas, en las reuniones culturales o en el comedor. La persuasión, la argumentación y el ejemplo de los directores, los maestros y los propios estudiantes debían suplir los castigos y las reglamentaciones.

Hacia 1927, ya todos los planteles funcionaban como internados mixtos, probablemente más que por un interés en la coeducación (aunque éste también

⁷ AHSEP, DEANR y DGEN, Informes de los directores de las ENR, 1940; 1941; AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos de las ENR. Reglamentos.

existió), por las mínimas posibilidades de abrir más planteles. La convivencia de hombres y mujeres en un mismo internado también era una experiencia inédita en México y suscitaba la desconfianza de mucha gente. Ello explica, en buena parte, el papel tan importante que se otorgó a las esposas de los directores, quienes organizaban la vida doméstica de los internados, en la cual, a falta de servidumbre, todos debían participar activamente.

En todas las escuelas se intentó crear un ambiente de confianza, cariño y solidaridad que fomentara la costumbre de trabajar y velar por el bien colectivo y no sólo el individual. Se acordaban horarios y los alumnos se distribuían en comisiones para atender el aseo, la comida, los jardines, el cuidado de los animales y la vigilancia del orden, pero hubo diferencias en las formas de designar y distribuir los trabajos, de marcar reglamentaciones y vigilar la disciplina. En la mayor parte no se estipularon reglas estrictas. En algunos planteles éstas fueron elaboradas por el director, pero en otras fueron decididas por común acuerdo entre los estudiantes, los maestros y el director, o por medio de representantes de éstos. En unas escuelas el director distribuía los grupos de trabajo, mientras que en otras se permitió a los estudiantes organizar la distribución de comisiones, sobre todo en aquellas en las que los directores pensaban que el civismo debía enseñarse en la práctica de la vida diaria, y que ésta debía ser democrática. Al parecer, en general los estudiantes colaboraban con gusto y formaban sociedades de tipo cultural dirigidas por alguno de los maestros.

Si bien se evitaban los castigos, en algunas escuelas los directores tuvieron que expulsar a ciertos alumnos rebeldes y en otras, como ha documentado Ariadna Acevedo (2000), se formaron consejos técnicos en los que participaban los maestros y a veces representantes estudiantiles quienes, en casos extremos, funcionaban como tribunales. Esta práctica era criticada por los defensores de la escuela nueva, porque una moralidad efectiva y duradera no podía provenir de una autoridad externa sino de la reflexión y el autocontrol.

La SEP permitió las iniciativas y las variaciones en las formas en que los directores organizaban la vida interna de los planteles. A pesar de los distintos alcances en cada uno de ellos, el internado como familia, que fue un planteamiento intermedio entre las tradiciones pedagógicas del siglo XIX y los postulados de la escuela nueva, implicó un cambio significativo en la cultura escolar en la cual, en vez de hacer hincapié en el orden y la obediencia, se alentaba la responsabilidad, el trabajo colectivo y, en varios casos, la democracia y la libertad de los estudiantes (SEP, 1928b; Rockwell, 1996; Loyo, 1999).

Este tipo de gobierno escolar era muy contrastante con el planteado para las escuelas centrales agrícolas. En éstas, el reglamento interno emitido por la Secretaría de Agricultura y Fomento vigente en 1932 (no sabemos desde cuándo), disponía que el director y los maestros eran las autoridades y, por lo

tanto, debían ser atendidas sus órdenes dentro y fuera del plantel. El gobierno interno estaba a cargo de un Consejo Consultivo constituido por el director, un secretario y el personal docente, en el cual las decisiones debían tomarse por mayoría de votos. Si bien el director tenía voto de calidad, éste tenía también la competencia exclusiva de nombrar y remover al personal. Por otro lado, él distribuía las comisiones de los alumnos, y un prefecto se encargaba de la vigilancia del orden en el plantel.

El reglamento incluía también a las sociedades de alumnos, mismas que se constituirían exclusivamente con fines mutualistas, económicos, deportivos y culturales, siempre en colaboración con las autoridades de la escuela. Sus estatutos debían someterse a la aprobación del Consejo Consultivo.⁸ Sin embargo, los estudiantes se fueron asociando incluso con sus pares de otros planteles, para solicitar mejores condiciones en las escuelas, para quejarse de los directores que cometían abusos, o para hacer cumplir las promesas del gobierno de entregar tierras a los egresados (Serna, 1984: 75; Loyo, 1998: 251-252).

En realidad, no sabemos si en la práctica diaria de las centrales agrícolas este gobierno vertical planteado en el reglamento tuvo como contrapeso al cooperativismo, ya que el proyecto inicial de este tipo de escuelas había sido redactado por el ingeniero Gonzalo Robles, quien pensaba que la formación de cooperativas no tenía sólo una intención de apoyo económico, sino una ambición educativa. Si bien, como ha destacado Engracia Loyo (1999), existieron abusos por parte de algunos directores, también tenemos indicios de que algunos de ellos y de los maestros hicieron honor a esa idea de cooperativismo.⁹

A partir de la creación de las escuelas regionales campesinas, pero sobre todo a partir de 1936, se fueron generando formas de gobierno escolar que favorecieron una mayor participación de los estudiantes y de los maestros, tanto en la vigilancia de la disciplina como en la toma de decisiones y en la organización de las actividades de las escuelas. Esta creciente participación partió de las iniciativas, al interior de las escuelas, de directores, agrónomos y maestros, algunos de ellos defensores del proyecto educativo de los años veinte, otros del cooperativismo y, otros más, activistas o simpatizantes del Partido Comunista. Desde luego, los estudiantes también pugnaron por una mayor participación en el gobierno escolar. A partir de 1936, sus propuestas fueron avaladas por las autoridades de la SEP, ya que el presidente Lázaro Cárdenas, en su intento de unificar al movimiento magisterial, colocó en la Secretaría a

⁸ Véase AHSEP, DEANR, exp. 969/31; AHSEP, DEANR, EM exp. 164.9 Informe del director de Tenerife, dic. 1932, enero, febrero y marzo de 1933; Informe del Director de Roque, 4 de agosto de 1933 en Reynaga, 1991.

⁹ Véase AHSEP, DEANR, exp. 969/31; AHSEP, DEANR, EM exp. 164.9 Informe del director de Tenerife, dic. 1932, enero, febrero y marzo del 1933; Santos, 1989, t. III: 123; AHSEP, DEANR, 969/10, Tamatán, Reglamento interior, febrero de 1934; Torres, 2003.

líderes de varias agrupaciones magisteriales pero que, según algunos testimonios, eran comunistas.¹⁰

Aunque con variantes, las escuelas se rigieron por consejos administrativos que cada vez fueron tomando más atribuciones ejecutivas y no sólo consultivas. En ellos, los maestros y los alumnos fueron ganando una mayor representación.¹¹

En un principio el autogobierno, visto también como un experimento, fue muy tímido: el director y los maestros decidían y los alumnos organizaban. Posteriormente, se dio una mayor voz a los estudiantes en la toma de decisiones, mismas que, como deberían ser democráticas, tendrían que basarse en la argumentación y persuasión. Sin embargo, se fue afianzando la costumbre de realizar tribunales escolares que eran sumamente autoritarios, aunque los consejos escolares se presentaran como representantes de la comunidad escolar, como en un sistema democrático.

Cabe aclarar que, a diferencia de lo sucedido en otras instituciones educativas como la Escuela Nacional de Maestros, las bases del gobierno escolar emitidas en 1936 para las escuelas regionales campesinas, que fueron las que sancionaron el autogobierno, se basaban más en los ideales liberales de las primeras escuelas normales rurales, que en los postulados de los pedagogos soviéticos. En dichas bases se reforzaron los anhelos de solidaridad, confraternidad, libertad y, sobre todo, democracia, que los directores de las primeras normales regionales buscaban implantar en los internados familiares; fueron más allá, pero sin recurrir a una retórica radical:

La escuela —decían las bases— se organiza como una comunidad escolar; dentro de ella nadie pierde el carácter propio que tiene, desprendido ese carácter de la posición especial o particular que guarde o de la investidura especial que tenga; pero el sentido que une y relaciona a todos los elementos de la escuela no es la autoridad de unos ni la subordinación de otros, sino el sentido de comunidad en la vida, en los trabajos, en los estudios y propósitos de la escuela. Dentro de la escuela debe perderse todo sentido de jerarquía oficial o social para que surja vigorosamente el sentimiento de solidaridad y de responsabilidad de todos, frente al trabajo de todos. La escuela no debe organizarse con sentido de explotación de los alumnos ni de explotación de la comunidad social que la rodea: la escuela debe ser una organización de ayuda y de apoyo para el alumno, como debe serlo

¹⁰ Véase SEP, 1933 y 1934; AHSEP, EM, caja 410 exp. 4-9-5-28, Informes de actividades de la Escuela Regional Campesina de Tenería, 1935; Santos, 1989, t. III: 123; AHSEP, DEANR, 969/10, Tamatán, Reglamento interior, febrero de 1934; AHSEP, DEANR caja 3015 exp. 16-1-2-100, Informe sintético que se rinde a la Comisión Técnica Consultiva de los trabajos desarrollados por el DEANR diciembre 1934-febrero 1936; Arnaut, 1998: 88; Sepúlveda, 1976: 213; Bonfil, 1992: 242-247.

¹¹ Véase SEP, 1933: 122-188, 1934; AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos de las ENR. Reglamentos.

para la comunidad humana de los alrededores, y si les es posible, de otras zonas apartadas.¹²

Esta idea de la escuela como comunidad no era más que la expresión de lo que en muchas escuelas regionales campesinas se realizaba ya en la práctica, y hacía hincapié en el derecho de los miembros de la comunidad a conocer y administrar los recursos, seguramente por la dificultad de vigilar de cerca los trabajos de las escuelas.

Sin embargo, la idea de un gobierno con base en una reglamentación mínima y en la colaboración solidaria de estudiantes y maestros resultaba un tanto utópica dentro de la ola corporativista del régimen cardenista y la proliferación del materialismo histórico como eje de la enseñanza real y exacta del universo.

En julio de 1935, los misioneros y directores de las escuelas normales rurales y regionales campesinas realizaron una convención y formaron la Unión de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina, misma que se transformaría en el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina (SUTESC), una organización magisterial que, según varios autores, fue la más radical en esta época. Por su vinculación con los maestros rurales y organizaciones campesinas, así como por su lejanía de los centros de dirección administrativa y técnica, estos maestros fueron los que más disputaron el poder a los directores e inspectores federales de educación que mantuvieron una posición gobiernista en la Confederación Mexicana de Maestros. El SUTESC se convertiría, posteriormente, en la Rama Nacional de Educación Superior Campesina, dentro del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM).¹³

Los estudiantes no fueron ajenos a estos procesos y siguieron los pasos de sus maestros, sobre todo de los más radicales, quienes no sólo apoyaron sino que, al parecer, fomentaron la organización estudiantil. En junio de 1935 (unos días antes de la formación del SUTESC) se formó la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM). Desde la aprobación del Plan Sexenal pulularon por todo el país organizaciones —muchas de ellas a instancias gubernamentales— para apoyar la educación socialista. Pero éste no fue el caso ni del SUTESC ni de la FECSM, que se manejaron con un tipo de discurso más ligado al del Partido Comunista (Ortiz, 1991: 206-210).

¹² Véase AHSEP, DEANR, caja 3015 exp. 16-1-2-97, "Bases para la organización y funcionamiento del gobierno escolar en las escuelas regionales campesinas".

¹³ Véase AHSEP, DEANR caja 3015 exp. 16-1-2-100, Informe sintético que se rinde a la Comisión Técnica Consultiva de los trabajos desarrollados por el DEANR, diciembre de 1934-febrero de 1936; Raby, 1974: 73; Arnaut, 1998: 88, Sepúlveda, 1976: 213; Bonfil, 1992: 242-247.

En los resolutivos del primer congreso de la FECSM celebrado el 5 de mayo de 1935, en Roque, Guanajuato, los estudiantes se manifestaron en favor de la educación socialista y la coeducación; se declaraban “en franca actitud de combate contra el capitalismo, la burguesía, el clero y la demagogia política”, y además de otras solicitudes relacionadas con los campesinos y los maestros rurales, pugnaban por el cumplimiento del Plan Sexenal en cuanto a que las escuelas normales rurales y centrales agrícolas se convirtieran en regionales campesinas, que los alumnos distinguidos pasaran a la Escuela Nacional de Maestros y a la Nacional de Agricultura, que el monto de sus becas se determinara según las condiciones en cada región, que se señalara por conducto de la Federación a los maestros, agrónomos y normalistas “faltos de responsabilidad e ideología revolucionaria para su eliminación”, que en una de las regionales se estableciera un Instituto de Educación Rural Superior para formar a los maestros de estas escuelas, porque la mayoría se había formado en normales urbanas; que la base de la enseñanza fuera regional, práctica, objetiva, demostrativa, experimental, de observación y productiva bajo el sistema cooperativo, y que para abolir la disciplina “de machete” los propios alumnos organizaran el gobierno escolar.¹⁴

Cuando los estudiantes pugnaban por un Instituto de Educación Rural Superior se referían a hacer efectiva la propuesta de Narciso Bassols de crear una escuela superior, en donde se formaran los profesores de las escuelas normales y los estudiantes normalistas rurales pudieran proseguir sus estudios. De hecho, Bassols consideró la posibilidad de quitar a la Escuela Nacional de Maestros su carácter de nacional para favorecer el establecimiento de instituciones regionales. Por otro lado, cuando los estudiantes exigían la depuración de maestros que no eran considerados “revolucionarios”, se referían a varias cosas distintas: a los maestros irresponsables o con poca experiencia en el medio rural, a los que no les daban mucha libertad dentro de los internados o, en otro nivel, a los que eran catalogados como reaccionarios por apoyar a grupos políticos antagónicos en los movimientos agrarios, el gremio magisterial o en las tiendas electorales.

Los líderes de la FECSM y de la Rama Nacional de Educación Superior Campesina buscaron una participación más corporativa y decidida por el socialismo, como se apuntaba en la Escuela Nacional de Maestros. En 1939 la SEP emitió una serie de reformas a las escuelas regionales campesinas, mismas que fueron decididas ya no sólo por las autoridades, sino también por la representación sindical y estudiantil. Entre esas reformas se hicieron nuevas modifi-

caciones al gobierno escolar. A partir de ellas, en los consejos escolares ya no simplemente hubo representantes estudiantiles por cada grado escolar, sino también uno de la FECSM y uno del sector femenino; además de los representantes de los distintos tipos de maestros en cada escuela, participaba un delegado sindical (aunque esto no estaba estipulado reglamentariamente); por último, se incorporó también un representante de las autoridades agrarias de las zonas donde se ubicaban las regionales campesinas (que en muchas escuelas estuvieron más bien ausentes).¹⁵

La presencia de este tipo de representantes daba al gobierno escolar un carácter muy distinto del ideal liberal de los años veinte. El consejo representaba a la comunidad escolar, sin embargo, ésta no era uniforme: había maestros con una gran experiencia y maestros jóvenes recién egresados de normales urbanas; en las escuelas grandes, el personal más estable estaba constituido por los maestros de taller, ayudantes y empleados, muchos de ellos originarios de los lugares donde se establecían los planteles, a diferencia de muchos de los profesores que provenían de otras partes; había maestros defensores de la educación socialista y otros que, como decían, se “apartaban de la política”; había estudiantes hombres y mujeres de diferentes regiones urbanas y rurales y algunos de distintos grupos indígenas; unos estaban muy ligados a los movimientos campesinos locales o la FECSM, otros se mantenían al margen de la política estudiantil; algunos veían las regionales campesinas como una opción para salir del campo mientras que, para otros, los internados eran un refugio que les impedía morir de hambre.

Por otra parte, el autogobierno, tal y como funcionó en muchas escuelas, propiciaba que todos los miembros de la comunidad siguieran reglamentaciones que eran válidas en cuanto que habían sido acordadas por los miembros de la comunidad, y que éstos estaban representados en los órganos de gobierno. Sin embargo, esto no siempre fue considerado así.

Las escuelas normales rurales y regionales campesinas fueron una primera oportunidad para muchos campesinos de estudiar más allá de los primeros años de la primaria y de obtener trabajo en actividades no directamente agropecuarias. A una edad temprana, a veces desde los 12 o 13 años, entraban en relación con el gobierno (para ser recomendados y poder ingresar y obtener una beca, una plaza o tierras, o la oportunidad de seguir estudiando). En la polarización del campo mexicano en esa época, su ingreso a estas instituciones los colocaba del lado de los campesinos progresistas, agraristas, aliados a la Revolución, que aceptaron que el gobierno se convirtiera en un actor capaz de sancionar la

¹⁵ Véase SEP, 1940; AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos de las ENR. Reglamentos; AHSEP, DEANR y DGEN, Informes de los directores de las ENR, 1940-1941.

propiedad de la tierra ocupando el papel paternalista que antes ocuparan los hacendados, frente a los otros campesinos, catalogados como “conservadores, fanáticos y atrasados”, que se levantaron en armas al grito de “Viva Cristo Rey” durante los años veinte y treinta. Los estudiantes compartían con sus maestros el sentirse parte de la Revolución. Como diría uno de ellos, era un logro “el poder vivir y comer en donde lo hacían antes los patrones” (recuérdese que muchas de las escuelas se alojaron en exhaciendas) (Reynaga, 1991: 36). Pero ellos no eran los patrones. Colocarse en esta posición implicaba muchas contradicciones,¹⁶ empezando por la situación de sus propias escuelas.

Desde los años veinte los políticos exaltaban el valor de las escuelas normales rurales y de las escuelas regionales campesinas como pilares importantes en la transformación del mundo rural, pero el presupuesto que se les asignaba nunca fue suficiente y se distribuía de manera caprichosa. La planta de maestros rara vez estuvo completa y las cargas de trabajo, tanto para maestros como para alumnos, eran excesivas. Los sueldos eran bajos y solían atrasarse. Los estudiantes, apoyados por muchos de sus maestros, realizaron huelgas para exigir un mayor presupuesto para las escuelas y más maestros, quienes debían estar mejor preparados y, sobre todo, poseer una ideología revolucionaria. En 1938, estudiantes y maestros de las escuelas regionales campesinas apoyaron la nacionalización de la explotación petrolera. Pero a raíz de ella se fortalecieron los grupos moderados, y las reformas populares, entre ellas la educación socialista, tuvieron que reducirse. Las escuelas regionales recibieron menos recursos aún, lo cual podría explicarse por el recorte debido a la deuda petrolera; sin embargo, José Santos Valdés, representante de la Rama en el STERM, reclamaba que las regionales campesinas recibían un trato discriminatorio en comparación con instituciones urbanas como las escuelas para obreros, militares, las técnicas y vocacionales y la Nacional de Agricultura. Tras la desaparición de las Misiones Culturales por presiones políticas, los maestros y estudiantes de las regionales se sentían amenazados de correr con la misma suerte.

Las variables condiciones de los planteles empeoraron notoriamente. En muchos de ellos, los talleres de oficios permanecían cerrados durante meses por falta de personal que los atendiera o de materiales para trabajar. Los alumnos carecían de ropa, cobijas y camas, la alimentación era precaria y cundían epidemias sin que se pudiera dar medicinas a los enfermos. Varias de las escuelas pequeñas tenían condiciones similares a la de Tecomán, Colima, donde

¹⁶ Muchas escuelas tenían disputas con grupos locales por los terrenos que ocupaban y el agua que usaban. También, en algunas, la contratación de peones y medieros para trabajar las tierras que los maestros y los estudiantes ya no podían abarcar resultaba contradictoria con el espíritu agrarista que se pretendía fomentar en las regionales.

varios estudiantes murieron por paludismo. El gobierno no hizo nada, más que clausurar la escuela cuando todos los estudiantes habían desertado.¹⁷

Las condiciones de trabajo de los maestros eran aún peores que antes; en muchas escuelas hacía falta personal incluso para cubrir las materias del plan de estudios y, sobre todo, en las escuelas pequeñas se carecía de maestros y directores que tuvieran una buena preparación y experiencia en el medio rural.¹⁸

En dichas circunstancias, el autogobierno tenía problemas para funcionar adecuadamente, en buena parte porque los maestros no asesoraban como se debía a los comités de trabajo de los estudiantes o incluso las clases dentro de las aulas. Si bien en algunas escuelas la disciplina encargada a los estudiantes seguía siendo bastante estricta, en otras no se llevaba un buen control de las cooperativas de alimentación y consumo o, por el contrario, éstas eran dirigidas por los directores y los maestros, sin dar un mayor espacio de participación a los estudiantes. Para entonces, la reducción del presupuesto tampoco permitía que la SEP supervisara el trabajo que se realizaba en las escuelas o que pudiera ofrecer una mejor preparación a sus profesores.

La escasez de recursos dentro de un ambiente cada vez más hostil hacia la educación socialista y a los comunistas hizo que las posiciones se fueran polarizando y el descontento fuera creciendo. Hasta 1939, los maestros de las escuelas regionales campesinas se habían mantenido unidos, sin embargo, tomaron caminos distintos ante la campaña para suceder a Lázaro Cárdenas en la Presidencia de la República y frente a la filiación del gremio magisterial y de las organizaciones campesinas que intentaban apoyar o impulsar a la Confederación de Trabajadores de México (CTM), la Confederación Nacional Campesina (CNC) o la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE) dentro del Partido de la Revolución Mexicana.

Una vez pasadas las elecciones presidenciales, la Federación de Estudiantes, con apoyo de muchos de los maestros y directores, organizó una huelga general que comenzó el 20 de julio de 1940. Todas las escuelas cerraron por 12 días. Los estudiantes solicitaban lo mismo de siempre: un mayor presupuesto para las escuelas y dejar de ser tratados como estudiantes de segunda. Su fe en la Revolución seguía en pie, pero no era tan claro que el gobierno fuera su representante y velara por los intereses de los campesinos. Los estudiantes fueron apoyados por el STERM, la FSTSE y la Confederación Nacional de Estudiantes. Tras negociaciones y amenazas, levantaron la huelga con la promesa de la SEP

¹⁷ Véase AHSEP, DGESEIC, exp. 5190/49, Memorando, 3 de octubre de 1941.

¹⁸ Véase AHSEP, DEANR y DGEN, Informes de los directores de las ENR, 1940-1941; Sepúlveda, 1976; *Revista de las Escuelas Regionales Campesinas*, núm. 4, septiembre de 1939, pp. 11-15; AHSEP, DEANR, caja 3074 exp. 16-3-5-160, Documentos relacionados con el personal, 1937.

de ir cubriendo, a lo largo del año, la mayor parte de las solicitudes. Sin embargo, esa promesa no se cumplió ni durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, ni del de Manuel Ávila Camacho y las condiciones de las escuelas regionales campesinas empeoraron aún más. Afloraron muchos conflictos provocados por la escasez de recursos y los enfrentamientos entre los propios maestros, ya que dentro del STERM se formó un grupo, el Frente Revolucionario de Maestros que, apoyado por la CNC, buscaba desplazar a los comunistas, tanto del sindicato como de la SEP.

Los conflictos fueron aprovechados por la prensa y los grupos políticos que luchaban para modificar el artículo 3o. para terminar con la educación socialista. Si en otras épocas el ejército entraba a las escuelas para protegerlas de los cristeros, en 1941 lo hizo para reprimir a los estudiantes.¹⁹

LA TRANSFORMACIÓN DE LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS EN NORMALES RURALES

La lucha contra la educación socialista en el campo educativo y el desplazamiento de los comunistas en el ámbito político fueron factores de gran peso para que las escuelas regionales campesinas dejaran de existir. Es cierto que las regionales atravesaron por una etapa difícil a finales de los años treinta: tenían dificultad para impartir una enseñanza agropecuaria de manera exitosa; problemas para elevar el nivel académico al aceptar el ingreso de estudiantes cuya preparación previa era insuficiente; los profesores estaban descontentos por sus condiciones laborales, lo cual se tradujo en la falta de compromiso por parte de algunos de ellos hacia las escuelas, mientras la corporativización del gobierno escolar provocaba una mayor politización de la vida de los internados. Pero el principal problema fue la escasez de recursos que no permitió una mayor supervisión, una mejor capacitación de los profesores y mejores condiciones de funcionamiento. Desde 1937 y sobre todo durante 1939, la SEP dispuso varias reformas para evitar estos problemas. A partir de 1940, por ejemplo, se puso en marcha un nuevo plan de estudios que mantenía los objetivos y materias anteriores, pero añadía un año más para incorporar nuevas materias: geografía e historia generales, biología, anatomía, fisiología e higiene, economía e historia del movimiento obrero, sociología rural aplicada a la educación, técnica de la enseñanza, historia de la educación, técnicas de la investigación y mejoramiento comunal (SEP, 1940: 26). Sin embargo, no se dio tiempo a que estas medidas probaran sus posibles virtudes.

El gobierno moderado de Manuel Ávila Camacho logró cambiar la educación socialista por una escuela democrática y de unidad, pero dicho cambio requirió un largo proceso de conflictos y negociaciones dentro de los cuales las escuelas regionales campesinas ocuparon un lugar de importancia. En 1941, la SEP fue transformada. El Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural desapareció y las regionales campesinas quedaron bajo la coordinación del Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional del Magisterio, cuyo objetivo sería coordinar y unificar todas las modalidades de formación de maestros en el país. Este cambio implicaba no sólo la separación de la formación de los profesores rurales de la enseñanza agrícola, sino también su vinculación a otras normales y su separación de las propias escuelas rurales. En vez de otorgar más recursos para mejorar las regionales, la SEP optó por cerrar las que peores condiciones tenían. En 1941, los 35 planteles fueron transformados: nueve quedaron como escuelas prácticas agrícolas y 26 siguieron funcionando como normales rurales (SEP, 1946: 209). En éstas se limitó el autogobierno y el cooperativismo, se quitó a las escuelas la responsabilidad de ofrecer cursos de mejoramiento a maestros en servicio, se redujeron sus tierras y personal y se limitó el control que sostenían sobre las escuelas primarias de su zona de influencia. Aunque discursivamente se justificaba la reforma argumentando que la vinculación de la formación de maestros rurales con la formación de peritos agrícolas había demostrado ser demasiado compleja, en realidad lo que se buscaba era aislar la fuerza de la Rama, que como se ha mencionado, era una de las secciones más radicales del STERM.²⁰

En mayo de 1941, los periódicos hicieron alarde de que en la escuela de Ayotzinapa, Guerrero, se había quemado la enseña nacional. Los estudiantes se fueron a la huelga en contra de varias medidas que había tomado el profesor Pérez Guerrero, quien recientemente había sido nombrado director. En el conflicto intervenían problemas de diferente índole: la falta de personal y de recursos, la oposición de los comerciantes de Tixtla a los trabajos de la escuela, el enfrentamiento entre la Rama y el Frente Revolucionario de Maestros de México y las disputas entre dos grupos políticos distintos por la gubernatura del estado. Autoridades de la SEP y del gobierno estatal respaldaron al director y varios maestros y dirigentes estudiantiles fueron encarcelados. Sin embargo, la prensa nacional, que casi nunca se había ocupado de las escuelas regionales campesinas, aprovechó el conflicto para atacar la educación socialista y un grupo de diputados acusó a Luis Sánchez Pontón, secretario de Educación Pública, de ser comunista. Debilitado, tuvo que presentar su renuncia. Su sucesor, Octavio Véjar Vázquez, optó por tomar medidas drásticas: hacer una limpieza de

²⁰ Véase AHSEP, DGESIC, Informes de los directores, maestros e inspectores de las ENR, 1940-1944; Miñano, 1945.

comunistas en la SEP para, por un lado, cambiar la educación socialista por una escuela del amor que elevara la espiritualidad e implicara una reconstrucción moral y, por el otro, unificar al magisterio en un sindicato nacional. En vez de modificar el artículo 3o., en 1942 se emitió la Ley Orgánica de Educación Pública, que matizaba el carácter socialista de la educación y, sobre todo, la intención de que la escuela fuese coeducativa. El secretario de Educación no logró tampoco unificar al magisterio pero sí, en cambio, fracturar al STERM y fortalecer a otras organizaciones magisteriales: en 1943, cuatro sindicatos magisteriales se disputaban el poder.

De 1941 a 1944 las normales rurales vivieron una etapa de franca crisis. Los escasos recursos que se les otorgaba solían retrasarse, tanto como el pago de las becas de los estudiantes. Los recortes de personal y frecuentes cambios de directores y maestros provocaban que muchas materias no se impartieran o que las clases comenzaran con retraso. El nuevo plan de estudios introdujo otras necesidades que no fueron cubiertas, como los laboratorios y bibliotecas. El descuento de maestros y estudiantes fue en aumento. Dentro de las escuelas, la caza de comunistas se convirtió en un ataque en contra de los “quema banderas” y de la inmoralidad. Inspectores especiales se dedicaron a registrar e inventar casos de desagravio a la enseña nacional y de embarazos y abortos causados por los internados coeducativos. A partir de 1943, al igual que en la Escuela Nacional de Maestros, se separó a mujeres y hombres en planteles distintos.²¹

Los estudiantes, con el apoyo de organizaciones campesinas, magisteriales, de comerciantes y trabajadores escribieron al presidente de la República, algunos solicitando y otros exigiendo que las normales rurales siguieran siendo mixtas y defendiendo la coeducación, amparándose en el artículo 3o. de la Constitución. Puesto que la orden del gobierno se dio muy poco tiempo después del cierre de la mitad de los planteles, la respuesta de estos sectores en parte se debía al temor de que los estudiantes no fueran trasladados de una escuela a otra, sino que fueran expulsados o que los planteles se clausuraran. La medida era vista como un ataque a las instituciones populares de la Revolución y, de hecho, a los campesinos mismos. El argumento central que manejaron estas cartas, al igual que las de los padres de familia, era que si las hijas eran trasladadas lejos de sus familias tendrían que abandonar los estudios. Pero la SEP no dio marcha atrás.²²

Con el cambio de alumnos y maestros de unos planteles a otros cuando se abandonó la idea de que fueran mixtos, se modificaron por completo no

²¹ Véase Memorando de Luis H. Monroy, jefe del Departamento de Estudios Pedagógicos, dirigido al secretario de Educación Pública, 9 de septiembre de 1942; AHSEP, Subsecretaría, caja 9, expediente 1. Comillas nuestras.

²² Véase AHSEP-Subsecretaría, “Estudios para que las Escuelas Normales Rurales sean unisexuales”, 1942-1944.

sólo las relaciones de género, sino toda la experiencia formativa de las y los estudiantes. El movimiento estudiantil fue desarticulado y se trastornaron las formas de organización, de trabajar y gobernar las escuelas. La “indisciplina” y la “agitación política”, decían los directores, fue más difícil de manejar en los planteles varoniles que en los femeniles (Serna Leal, 1984: 72).

Al separarse las escuelas de varones y señoritas, en todas ellas disminuyeron las labores realizadas hacia la comunidad, así como el trabajo agropecuario, al modificarse el currículo, reducir la extensión de tierras y disminuir el presupuesto por orden de las autoridades educativas. Por último, la SEP también limitó el espíritu cooperativista que antes fuera central.²³ Pero algunos cambios fueron diferentes si comparamos los planteles para hombres con los de las mujeres. En estos últimos, las estudiantes siguieron haciendo sus actividades de economía doméstica (comida, lavandería, etc.), rotándose turnos y compartiéndolas con sus maestras. Las labores agropecuarias eran guiadas por los maestros de taller y por aquéllos de las materias correspondientes, si los había, pero su alcance era mínimo. A falta de presupuesto, los arreglos de las instalaciones de las escuelas eran muy pocos o se postergaban. En cambio, en los planteles de los varones se realizaban más actividades agropecuarias (aunque muchas tierras quedaron sin trabajar) y se llevaban a cabo más obras materiales, tanto en las escuelas como en las comunidades. Pero la ausencia de las mujeres afectó otras áreas. En una escuela, por ejemplo, el director informaba que ya no hacían el periódico mural, pues eso lo hacían antes las maestras y las alumnas. En varias, los directores decían que el número de fiestas y festivales que hacían, así como su éxito, había decaído porque no estaban las mujeres para poder hacer los vestuarios, decorar los escenarios y preparar la comida. Las prácticas pedagógicas tenían que hacerse en lugares cercanos porque, ir más lejos, implicaba gastar en alimentos (que antes elaboraban las muchachas). Incluso se vieron afectadas las becas de alimentación de los estudiantes, pues de ellas se obtenían recursos para pagar cocineras y lavanderas.

Al ser separados, las actividades que antes realizaban los estudiantes del otro género no fueron cubiertas por los mismos alumnos, sino por personal contratado, pero la falta de éste y de maestros por el escaso presupuesto que recibían, ocasionó una caída importante en las actividades generales de las escuelas, además de las estipuladas por la SEP.²⁴ Hubo muchos cambios, pero también continuidades: los estudiantes siguieron leyendo a Rafael Ramírez, participando en el gobierno escolar, y en algunos planteles vinculándose con agrupaciones campesi-

²³ Véase AHSEP-DGESIC, Inspecciones especiales; Reglamentos y Circulares, 1941-1944.

²⁴ Véase AHSEP-DGESIC, Informes de los directores, 1940-1944; Informes de los inspectores administrativos, 1940-1944.

nas e intentando mejorar las condiciones de los campesinos y de las escuelas con apoyo de muchos de sus maestros como años atrás.²⁵

En 1944, el profesor Luis Hidalgo Monroy —quien había sido jefe del Departamento de Estudios Pedagógicos— afirmaba que las normales rurales estaban en las mismas condiciones que en los primeros años de la década de los veinte. Ello era cierto pero sólo en el sentido de la pobreza de las instituciones. En las primeras normales rurales, los directores y maestros en cada plantel armaban sus proyectos de trabajo. En la década de 1940, el trabajo de las nuevas normales rurales se regía por gobiernos escolares en los que no sólo participaban los estudiantes y maestros de cada plantel, sino las representaciones de los estudiantes de las otras escuelas a través de la FECSM y de los sindicatos magisteriales. El gobierno interno, además, debía rendir cuentas a una Secretaría de Educación mucho más fortalecida y que, ya sin titubeos —aunque no sin problemas—, se planteaba como la encargada de orientar, dirigir y administrar todas las escuelas en el país, lo que propiciaría que todos los mexicanos recibieran una educación uniforme. En 1945, la SEP decidió uniformar los planes de estudio de las escuelas normales rurales y urbanas.

HACIA UN PLAN DE ESTUDIOS ÚNICO EN LA EDUCACIÓN NORMAL

La federalización de la educación, la uniformidad de la escuela y la constitución del magisterio como una profesión de Estado fueron un mismo proceso. En sus primeros años de existencia, la SEP intervenía en las escuelas dependientes de los estados sólo a través de convenios de colaboración. A la par que se incrementaba el número de escuelas federales a lo largo del país, los pedagogos discutían si el gobierno federal tenía derecho de orientar todas las escuelas, y a principios de los años treinta se fue afianzando la idea de que éste, como garante de los intereses del pueblo, debía responsabilizarse de proporcionar educación a todas las capas sociales, a la vez que se discutía que la enseñanza, además de ser laica como estipulaba la Constitución de 1917, debía tener un sentido más afirmativo y definido. El primer Plan Sexenal y la modificación del artículo 3o. en 1934 estipularon que dicho sentido sería dado por la educación socialista y el “Grito de Guadalajara”, de Plutarco Elías Calles, fue la expresión más firme de la intención de “arrebatar las conciencias” de los niños y de la juventud.

La educación socialista fue un impulso a la federalización de la enseñanza en dos sentidos: al procurar que una orientación ideológica y pedagógica permeara a todas las escuelas y al colocar al maestro como un líder, que además de agente cultural y promotor económico, fungiría como una guía política del

pueblo. El gobierno de Cárdenas aprovechó los vínculos de los maestros con las capas campesinas y las autoridades locales para fortalecer el gobierno federal. La creciente organización gremial de los profesores, al igual que la de los campesinos en la CNC y los obreros en la CTM habría de ser incorporada al aparato del Partido de la Revolución Mexicana y al gobierno. A principios de los años cuarenta, la idea del magisterio como una profesión de estado había ganado la batalla a los defensores del maestro en cuanto profesional libre y los docentes abogaban por la federalización de la enseñanza porque ello implicaba la posibilidad de obtener mejores condiciones de trabajo (Santos, 1989; Quintanilla y Vaughan, 1997).

Pero la educación socialista y su énfasis en la lucha de clases resultaba una política demasiado polémica en un clima de guerra mundial, y no era sostenible cuando, después de la formación del Partido de la Revolución Mexicana (PRM) y la expropiación petrolera, era necesario el apoyo de la creciente clase media, y sobre todo de los propietarios y empresarios (nacionales y extranjeros) para convertir a México en un país moderno, industrial y urbano. El nuevo proyecto de país, alejándose de los derechos de las capas populares, ya no necesitaba que los maestros fueran líderes políticos de las comunidades. La orientación de la enseñanza debía modificarse para procurar la unidad nacional y no la lucha entre las clases sociales, pero se mantenía en pie la intención de que el gobierno federal marcara los derroteros de la educación que recibirían los mexicanos en las escuelas. Octavio Véjar Vázquez anunció, en diciembre de 1942, que se proponía federalizar los sistemas estatales de enseñanza y, a principios de 1943, se celebró en el Distrito Federal el Congreso Nacional de Educación, en cuyas conclusiones se establecía la necesidad de que la educación nacional formara un todo para poder lograr la unificación mexicana, forjando hombres libres y democráticos, que con una “concepción científica, moral y estética del Universo y de la vida” pudieran afrontar los problemas sociales de la posguerra (Medina, 1978: 365; Meneses, 1988: 255-256).

En el Congreso los maestros estaban más preocupados por las cuestiones sindicales y gremiales que por las orientaciones educativas. Lograr la unificación de los profesores resultaba esencial para alcanzar el nuevo tipo de formación espiritual que promovía el secretario, el Partido Acción Nacional (PAN) y la Unión Nacional de Padres de Familia. Pero los ataques de Octavio Véjar Vázquez a los maestros resultaron excesivos y ni izquierdas ni derechas estaban conformes. Su renuncia a la Secretaría de Educación fue condición para que se realizara, en diciembre de 1943, el Congreso de Unificación Magisterial, en el cual se formó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Durante los dos años siguientes, dentro del nuevo sindicato las divisiones entre diferentes grupos de maestros siguieron vivas, pero lo importante es que el SNTE

era el único sindicato magisterial que contaba con reconocimiento oficial (Medina, 1978).

Jaime Torres Bodet, nuevo secretario de Educación, encabezaría una política educativa orientada hacia la democracia, la paz, la libertad, la equidad, la justicia social, la solidaridad internacional y, sobre todo, la unidad nacional. Para él, todos los niños mexicanos tenían igual derecho a recibir una misma educación. Si la escuela primaria debía otorgar una formación uniforme para todos los mexicanos, las escuelas normales también debían formar un tipo único de profesor capaz de enseñar en cualquier escuela.²⁶ La política educativa de Torres Bodet fue en cierta forma conciliadora. Al igual que Véjar Vázquez, daba un peso importante al aspecto humano sin ceder a las presiones de los defensores de la educación técnica para impulsar la industrialización, y hacía hincapié en la necesidad de una formación más completa y científica para los ciudadanos, alejándose de los excesos pragmáticos. Continuó el camino hacia la modificación del artículo 3o., pero utilizando estrategias que evitaran la confrontación. Una de ellas fue la instalación de la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas y Textos Escolares, así como la modificación de los planes de estudio de primaria en 1944, en los cuales prácticamente se dejaba atrás la educación socialista (Meneses, 1988; Solana *et al.*, 1981).

La reestructuración de la SEP realizada por Luis Sánchez Pontón en 1941 ya apuntaba hacia la homogeneización de los estudios de primaria, secundaria y normal. Según la Ley Orgánica de Educación Pública, promulgada en diciembre de ese mismo año, todas las escuelas normales tenían el carácter común de formadoras de maestros, lo cual exigía lograr una unidad de orientación que sólo sería posible mediante la concentración de sus servicios, regidos por una sola oficina con atribuciones técnicas y administrativas (SEP, 1946: 207). Con Torres Bodet el empeño siguió adelante: si se pretendía que todos los niños pasaran por un mismo tipo de formación en la primaria, la educación normal también debía uniformarse.

Una de las determinaciones del Congreso Nacional de Educación de 1943 había sido elevar los estudios de normal al nivel de cualquier otra profesión, es decir, que los estudiantes ingresaran teniendo como antecedente el bachillerato. Un año más tarde se celebró el Congreso de Enseñanza Normal en Saltillo, Coahuila, en el cual se volvía a aseverar que la conciencia nacional no podría existir mientras la educación en México no tuviera una dirección uniforme (SEP, 1944b: 302). El secretario de Educación planteó la necesidad de extender

²⁶ Discurso del Sr. Jaime Torres Bodet, secretario de Educación Pública, el 23 de abril de 1944, al inaugurar el Congreso de Educación Normal, en SEP, 1944b: 296. Este número de la revista reúne los estudios y conclusiones del Congreso de Educación Normal.

los planteles de formación de maestros pero, sobre todo, de examinar sus planes de estudio y sus condiciones de trabajo, y prestó una importancia especial a la “renovación total” de las normales rurales, que eran las que estaban en peores condiciones. Decía que:

[...] es apremiante darles una atención mayor que la que hasta ahora han obtenido de la Secretaría, pues el profesor que se forma en un ambiente de incuria, de mentira, de menosprecio no podrá sino exagerar el resentimiento que invade el alma de los desheredados y, al comparar los ofrecimientos de las autoridades con la miseria de la instrucción, tendrá a la postre que acumular un rencor oscuro, el cual —transmitido después a las poblaciones— concluirá por representar un fenómeno trágico de discordia (*ibíd.*: 294).

El secretario explicaba que los egresados de las normales rurales debían llevar a las comunidades agrícolas “un resumen de civilización fecundante y un estímulo franco para vivir” y por ello debían dominar “aquellas asignaturas que figuran en sus programas por un justo deseo de unificación nacional de los planes educativos y no por un vano prurito de simetría con los programas vigentes en las ciudades” (*ibíd.*: 293) La renovación total significaba, para algunas autoridades de la SEP como José María Bonilla, la desaparición de las escuelas. Sin embargo, muchos de los congresistas en Saltillo aún defendían el artículo 3o., y amparándose en él defendían la labor especializada de los profesores rurales y, por lo tanto, de las normales rurales. A pesar de que se presentaron pocas ponencias respecto a las normales rurales, éstas fueron motivo de una atención especial. El profesor Roberto Moreno y García hizo una difícil síntesis de las diferentes posturas presentadas en las cinco ponencias, bajo la revisión de Celerino Cano. Siguiendo su relato, se aprecia que una sugerencia extrema era dejar las normales rurales con un plan de estudios breve y establecerlas cerca de poblados grandes para que tuvieran la influencia de la civilización y pudieran formar maestros para escuelas suburbanas e incluso urbanas, mientras que otras, la mayoría, proponían su extensión para intensificar la formación de los estudiantes, pero manteniendo su orientación específica a la atención de población campesina e incluso indígena y su establecimiento en zonas rurales. En la síntesis, la SEP aseveraba que la formación de maestros rurales no podía ser más breve que la de otros tipos de maestros, y haciendo a un lado los objetivos específicos de las normales rurales explicados en las ponencias, concluía: “en el entrenamiento de los maestros rurales, deben buscarse los mismos objetivos, aplicados a la vida del agro, y análoga estructuración del plan de estudios, como si se tratara de maestros urbanos” (*ibíd.*: 322-331); es decir, si en las escuelas se iba a enseñar oficios o conocimientos agrícolas, ello se debía al tipo de pobla-

ción que atenderían los egresados, pero no porque la educación urbana y rural tuviera que ser diferente.

En general, las conclusiones del Congreso de Saltillo eran ambiguas e incluso contradictorias, delatando la falta de consenso hacia el programa educativo del gobierno de Manuel Ávila Camacho. En las cuestiones de índole general, se estableció como requisito para iniciar los estudios de normal (sin considerar los diferentes tipos de escuelas) que los estudiantes hubieran concluido la secundaria, para comenzar una formación en tres etapas. En la primera, de dos años, se otorgaría una cultura general; en la segunda, también de dos años, se dedicaría a la formación profesional y al terminar se podría obtener el título de maestro de primaria, de educación preescolar y, por último, de educación física; en la tercera, se capacitaría en dos o tres años para la docencia en educación secundaria o en el tratamiento de niños anormales y menores infractores. Se aclaraba que también la educación secundaria sería reformada para otorgar un plan uniforme y se recomendaba a la Secretaría ocuparse del mejoramiento material y técnico de todas las escuelas (*ibíd.*: 361-368).

El gobierno estaba preocupado por la falta de profesores titulados y mejor preparados. La intención de aumentar el número de años de estudios obedecía a ello, pero también a la búsqueda de anteponer la preparación de los maestros como requisito para el aumento de salarios, que era una petición del sindicato.

Sin embargo, en las conclusiones parciales se perciben diferencias. Mientras en el caso de las normales urbanas el tipo de orientaciones estaba acorde con el discurso del secretario de Educación, en el caso de las normales rurales se comienza por declarar su carácter socialista, coeducativo, integral, de carácter específico y regional, agropecuario e industrial, para luego insistir con vehemencia que aunque los planes y programas de estudio tendrían “como base un cuerpo de conocimientos y de habilidades igual a los relativos a las Normales urbanas”, contendrían también “otro núcleo de conocimientos y actividades específicamente dirigidos hacia la capacitación del maestro que ejercerá en el medio rural”, refiriéndose a la enseñanza agropecuaria e industrial, que debía considerarse como una de las bases de la preparación profesional de los normalistas rurales (*ibíd.*: 363-364).

En la crónica se indica que, cuando se presentaron las resoluciones sobre las escuelas normales rurales, se recibieron con muchos aplausos (*ibíd.*: 379). Ello no es de extrañarse. El Congreso de Coahuila no sólo garantizaba que las normales rurales siguieran existiendo, sino que también, bajo el amparo del artículo 3o., se defendía su carácter específico frente a otro tipo de escuelas, pero ahora con una ventaja: lograr la equivalencia de los estudios. Desde la fundación de la FECSM, los estudiantes plantearon reiteradamente al gobierno que se estudiara la equivalencia de sus estudios con los otorgados en la Escuela Nacional de Maestros, para que, si ellos lo deseaban, pudieran seguir estudian-

do (aunque tuvieran que revalidar algunas materias).²⁷ Esta petición, al igual que la de crear una Escuela Superior de Educación Campesina, no había sido escuchada, lo cual era visto por los estudiantes como una postura discriminatoria de los ciudadanos hacia los alumnos campesinos. En 1940, en una reunión de los directores de las escuelas regionales campesinas, se había insistido en la necesidad de no marginar a los estudiantes de las regionales campesinas, quienes debían tener la posibilidad de equiparar sus estudios con los otorgados por la Escuela Nacional de Maestros. Según el director de esta última, todos los estudiantes tenían derecho a recibir la misma preparación y encontrar acomodo en el medio citadino (Arnaut, 1998: 94; Miñano, 1945: 40).

El Congreso de Saltillo planteó la realización de un segundo congreso al año siguiente, mismo que se llevó a cabo en Monterrey, Nuevo León, en diciembre de 1945. Al igual que en el primero, en el de Monterrey se sostenía la necesidad de uniformar o federalizar los estudios de normal, pero en muchas ponencias el énfasis se puso en uniformar los sistemas de educación normal federal y los de los estados, y en impedir que la iniciativa privada sostuviera escuelas normales, lo cual haría imposible que el magisterio fuera realmente una profesión de Estado. Por otro lado, salía a la luz la defensa de la necesidad de abrir más escuelas normales, acondicionarlas bien y de que, si se exigía más años de estudio a los profesores, esto debía reflejarse en el salario y el escalafón. Aunque aún se hizo muy presente la defensa de la educación socialista, se dedicó un espacio especial a la reflexión acerca de “la educación normal y la posguerra”, afianzando el discurso gubernamental sobre la unidad nacional y la solidaridad internacional. Pese a que el Congreso de Monterrey declaraba que abrigaba las resoluciones de Coahuila, en el segundo es más evidente que la uniformidad se daba con base en el modelo de las instituciones urbanas y no de las rurales. Las palabras del director general de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios resume el tono del general del congreso: “... la rama normal urbana es muy importante por el aumento demográfico en las ciudades, el cual tendrá un ritmo más acelerado en el incremento industrial que se avecina” (Gobierno del Estado de Nuevo León, 1945: 353).

LA FORMACIÓN DE MAESTROS ENTRE EL CAMPO Y LA CIUDAD

La prioridad que se daba a la educación normal urbana sobre la rural fue clara también en el recuento de las acciones realizadas del profesor Eliseo Bandala, pre-

²⁷“Manifiesto a los camaradas estudiantes de las Escuelas Centrales Agrícolas, Normales Rurales y Regionales Campesinas de la República, Salud”, Sociedad de Alumnos de la Escuela Regional Campesina, Tamatán, Tamps., agosto de 1934. Transcripción de Calderón, 1982: 170-173. Ortiz (1991) cita el mismo manifiesto. “Trayectoria histórica y política de la FECSM”, boletín informativo de la FECSM, Tenerife, Estado de México, mimeo; “Conclusiones del Primer Congreso de Estudiantes Campesinos de la República”, exp, 509: 4-8-8-30, citado en Ortiz, 1991: 210-11; Sepúlveda, 1976: 211.

sidente de la Comisión Permanente del Primer Congreso Nacional de Educación Normal. Los principales hechos que ejemplifican la labor de mejoramiento de las normales, decía, eran: el inicio de la construcción del “suntuoso” edificio que albergaría a las normales para señoritas y varones, así como la Normal Superior, en la ciudad de México; el traslado de la Normal de Maestros a un local dentro de la ciudad; la creación de las carreras de maestros especialistas en la educación y cuidado de los ciegos y los sordomudos en la Normal de Especialización; la adopción en las normales primarias del ciclo secundario de estudios y la reforma del ciclo profesional; la reforma del plan de estudios de la Escuela Normal Superior. Además, tres normales particulares fueron incorporadas al sistema federal; se reforzó considerablemente el personal, se dotó de material didáctico a las escuelas normales rurales y se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (*ibíd.*: 105-109).

Salvo las últimas, estas acciones se referían a las escuelas normales de la ciudad de México. Pero Jaime Torres Bodet, en el discurso inaugural, había explicado que si bien tanto la Comisión Revisora y Coordinadora como él pensaban que era fundamental aumentar el número de años de la educación normal, se decidió completar el ciclo de las normales rurales y crear el Instituto Federal de Capacitación, en virtud de que “más de 17,000 maestros federales primarios no tienen título y que, antes de hacer de los elementos salidos de esas escuelas de nueve grados una burocrática aristocracia capaz de desquiciar los escalafones, urge unificar la preparación de la mayoría” (*ibíd.*: 116).

Quizá Torres Bodet buscaba honestamente implantar una medida que propiciara la equidad; quizá actuó por una presión política o por el problema del escalafón, pero es muy probable que lo hizo pensando también en el fortalecimiento de la SEP en los estados. En 1944, la SEP contaba con 30 819 maestros de primaria, de los cuales la mitad, 14 908, se habían titulado. De éstos, 11 358 eran normalistas y de los normalistas, 7 996 vivían en el Distrito Federal (*ibíd.*: 148). Según los cálculos de la SEP, el promedio anual de graduados en todas las normales del país era aproximadamente de 1 200, de los cuales 564 se titulaban de las normales rurales. Para ese año, quedaban ya sólo 19 escuelas normales rurales después de cerrar las que estaban en peores condiciones y 29 escuelas normales urbanas ubicadas en las capitales de las entidades federativas (*ibíd.*: 292). Muchos de los egresados de estas últimas se ubicaban en los sistemas educativos estatales y en escuelas urbanas.²⁸

Incrementar el número de años en las escuelas normales favorecería la formación de una “burocrática aristocracia” que aún no tenía la suficiente in-

²⁸ No tenemos datos exactos sobre el número de escuelas y estudiantes en las normales urbanas y privadas en ese año, pero en 1947 las normales rurales tenían 4 026 estudiantes, las particulares incorporadas 1 089, las normales federalizadas 1 308 y las normales para varones y señoritas en el D.F., tenían 3 212 (SEP, 1947: 257-264).

fluencia de la SEP. Por ello, era importante lograr el control de la orientación de las escuelas normales urbanas y privadas, y a la vez mejorar la situación de las normales rurales tanto como la de los maestros rurales en servicio.

Torres Bodet decidió dedicar parte del escaso presupuesto educativo a la formación de maestros rurales, fuese en las normales o en el Instituto. En 1943, último año de la administración de Véjar Vázquez, el presupuesto de la Secretaría de Educación había alcanzado apenas 97 millones de pesos y Torres Bodet logró ampliarlo, paulatinamente, hasta llegar a 207 millones en el último año del sexenio (Medina, 1978: 381). En 1944, la SEP logró que el Ejecutivo otorgara 800 000 pesos adicionales a las partidas del presupuesto destinado al mantenimiento de las escuelas normales rurales. Dicha cantidad fue invertida en diversos gastos como refacciones, combustibles, ropa, herramientas y otras cosas, en especial en el aumento de las becas de los estudiantes, material para escuelas, vestuario y equipo. Ello representaba un alivio para las escuelas, que prácticamente carecían de todo, pero era una cantidad muy baja si se le compara con los cuatro y medio millones de pesos que se pensaba invertir en la construcción de la Normal en el Distrito Federal (SEP, 1944: 226-227).

El 56.14% del presupuesto para sueldos se destinó a las 416 plazas correspondientes a las escuelas normales para señoritas y para varones en el Distrito Federal (no se incluye el presupuesto de la Normal Superior, de Educación Física, etc.), mientras que el 37.09% fue para las 403 plazas de las normales rurales. Las primeras contaban con 1 690 estudiantes, mientras que las 19 segundas tenían 2 781. La desproporción es evidente (*ibíd.*: 235-236).

A partir de 1945 (y durante 15 años), las normales rurales adoptaron el nuevo plan de estudios de seis años: tres correspondientes a la secundaria y tres a los estudios profesionales, al igual que en las escuelas normales para varones y para señoritas en el Distrito Federal. En comparación con los planes anteriores que se habían usado en la Escuela Nacional de Maestros y, sobre todo, en las normales rurales, se buscaba una formación más completa tanto científica como cultural, y se restaba peso a las actividades prácticas y, desde luego, a la enseñanza agropecuaria (Miñano, 1945: 53-58; Solana *et al.*, 1981: 451; Meneses, 1988: 287-292).

Sin embargo, la unificación de los planes de estudio no fue acompañada de suficientes medidas compensatorias para colocar a las normales rurales en el mismo nivel que las escuelas urbanas. En muchos de los planteles se seguía impartiendo el curso complementario con el que se pretendía completar la formación de los estudiantes que ingresaban sin haber terminado la primaria. Además, el personal de las normales seguía siendo insuficiente, pocos maestros atendían más materias que en el pasado y sin haber recibido una formación para ello. Por último, la unificación de los planes de estudio no fue acompañada de una equiva-

lencia en el escalafón para maestros normales y urbanos. Todo ello influyó para que los estudiantes, cada vez más, buscaran emigrar a las ciudades para hallar mejores oportunidades y las normales rurales se colocaran en una posición de desventaja frente a la creciente jerarquización del sistema educativo (Gobierno del Estado de Nuevo León, 1945; SEP, 1946; Arnaut, 1988).

Con el plan de estudios de 1945 se clausuraba el intento de proporcionar una formación especializada a los maestros que atenderían las escuelas rurales, a pesar de que, aun en 1950, 58.32% de la población se dedicaba a la agricultura, ganadería, silvicultura, pesca y caza (INEGI, 1999: 944). Desde sus inicios, las normales rurales se habían planteado como un puente que ayudaría a dirimir la distancia entre el campo y la ciudad, pero ellas mismas resultaron víctimas de esa distancia.

REFERENCIAS

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Fondos:

Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR); Tenería, Informes, 1934-1935; Subsecretaría, 1937; Documentos relacionados con el personal, 1937; Informes de los directores, maestros e inspectores de las Escuelas Normales Rurales (ENR), 1940-1941.

Dirección General de Educación Normal (DGEN). Expedientes de alumnos de las Escuelas Normales Rurales. Reglamentos, 1935-1944.

Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica (DGESIC). Informes de los directores, maestros e inspectores de las Escuelas Normales Rurales (ENR), 1940-1944.

BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO, Ariadna. "Time and Discipline in Mexico Rural Schools, 1921-1934", Tesis, Universidad de Warwick, Gran Bretaña, 2000.

ARNAUT Salgado, Alberto. *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México*, México, SEP, 1998.

BASSOLS, Narciso. *Obras*, México, FCE, 1979.

BOLAÑOS, Víctor Hugo. *Historia de la educación en México en el siglo XX contada por sus protagonistas*, México, Educación, Ciencia y Cultura, t. I, 1982.

BONFIL, Ramón G. *La revolución agraria y la educación en México*, México, CONACULTA/INI, 1992.

- CALDERÓN López-Velarde, Jaime Rogelio. "La escuela normal rural. Crisis y papel político (1940-1980)", Tesis para optar por la licenciatura en Antropología Social, México, ENAH, 1982.
- CÁRDENAS, Hipólito. *El caso de Ayotzinapa o la gran calumnia*, México, Talleres Gráficos de México, 1965.
- CASTILLO, Isidro. *México y su revolución educativa*, México, PAX, 1965.
- CIVERA, Alicia. *Entre surcos y letras. Educación para Campesinos en los años treinta*, México, El Colegio Mexiquense/Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1997.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN. *Memoria del Segundo Congreso Nacional de Educación Normal*, celebrado del 30 de noviembre al 7 de diciembre en la Escuela Normal "Miguel F. Martínez", México, GENL, 1945.
- INEGI. *Estadísticas históricas de México*, México, INEGI, t. II, 1999.
- KNIGHT, Alan. "Revolutionary Project, Recalcitrant people: Mexico, 1910-1940" en Jaime E. Rodríguez (ed.). *The Revolutionary process in Mexico. Essays on Political and Social Change, 1880-1940*, California, UCLA, 1990, pp. 227-265.
- LOYO Bravo, Engracia. "Los gobiernos del maximato y la educación rural en México, 1929-1934", Tesis de doctorado en Educación, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México, 1999.
- _____. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1999.
- LUNA Flores, Adrián. "Las escuelas normales regionales en la Universidad Michoacana: 1921-1930", en *Memoria del VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, septiembre, 2001.
- MEDINA, Luis. *Del cardenismo al avilacamachismo*, México, El Colegio de México, 1978.
- MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*, México, CEE/UIA, 1988.
- _____. *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, CEE, 1986.
- MIÑANO, Max. *La educación rural en México*, México, Ediciones de la SEP, 1945.
- ORTIZ Jiménez, Maximino. "La formación de maestros rurales en el Estado de México, 1927-1940", Tesis de maestría, Escuela Normal Rural "Lázaro Cárdenas", Estado de México, México, 1991.
- PELÁEZ, Gerardo. *Partido comunista mexicano. 60 años de historia*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1980.

- QUINTANILLA, Susana y Mary Kay Vaughan (coords.). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, 1997.
- RABY, David L. *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, México, SEP-Setentas, núm. 141, 1974.
- RAMÍREZ, Rafael. *Curso de Educación Rural para las Escuelas Regionales Campesinas*, México, DAPP, 1938.
- REYNAGA, Sonia. "Aproximaciones a una institución escolar: el Instituto Superior de Educación Tecnológica Agropecuaria de Roque, Celaya, Guanajuato", México, Tesis DIE, 1991.
- ROCKWELL, Elsie. "Hacer escuela: transformaciones en la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940", México, Tesis DIE, 1996.
- SÁENZ, Moisés e Ignacio Ramírez. *El libro del campesino. Lecturas y sugerencias para alumnos adultos*, México, Sociedad de Edición/Librería Franco-Americana, S. A., 1929.
- SANTOS, Valdés José. *Obras completas*, México, Asociación Nacional de Exalumnos de San Marcos, Zacatecas, A. C., 1989.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *El esfuerzo educativo en México*, México, SEP, t. I, 1928a.
- _____. *Las Misiones Culturales en 1927. Las Escuelas Normales Rurales*, México, SEP, 1928b.
- _____. *Noticia estadística sobre la educación pública en México correspondiente al año de 1928*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1930.
- _____. *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1933*, México, SEP, t. II, 1933.
- _____. *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1934*, México, SEP, 1934.
- _____. *Revista de las Escuelas Regionales Campesinas*, México, SEP, núm. 4, septiembre de 1939.
- _____. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*, septiembre 1940-agosto 1941, México, SEP, 1941.
- _____. "Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1943-1944", mimeo, t. I, 1944a.
- _____. *Educación Normal. Revista Mensual de la Secretaría de Educación Pública*, México, año 1, núm. 4, mayo, 1944b.
- _____. *La obra educativa del sexenio 1940-1946*, México, SEP, 1946.
- _____. *Anuario de Estadística Educativa*, México, Dirección General de Estadística Educativa, 1947.
- SEPÚLVEDA, Manuela. "La política educativa y las escuelas rurales en la década de los treinta. El caso de las Escuelas Regionales Campesinas en 1936", Tesis en Etnología, México, INAH, 1976.

- _____. “Notas para la historia del normalismo rural: la Escuela Regional Campesina de Galeana, N. L. en los años treinta”, en *Deslinde*. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL, vols. 9-10, núms. 30-31, Nuevo León, México, 1991.
- SERNA Leal, Donacio. “Nura Mexe”, en *Los maestros y la cultura nacional*, México, SEP-Museo de Culturas Populares, vol. 2, 1984.
- SOLANA, F., R. Cardiel y R. Bolaños (coords.). *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE, 1981.
- TORRES Hernández, Rosa María. “La escuela central agrícola. Momento fundante de la Escuela Normal Rural ‘Luis Villarreal’”, en *Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, México, Panel Cultura Magisterial, El Colegio de San Luis, 2003.
- VAUGHAN, Mary Kay. “Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940”, en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (coords.). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, 1997.
- VILLELA, Othón. “La primera Normal Rural. Cincuentenario de Tacámbaro, 1922-1972”, México, s/e, 1972.

Micropolítica, jurisdicción y comunidad agraria en los procesos históricos de la educación rural en México 1920-1940

*Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos**

Este trabajo tiene dos propósitos básicos. El primero es de carácter disciplinario, y trata de ensayar un acercamiento a los objetos de estudio explorados por los historiadores de la educación nacional, en relación con la escolarización rural, destacando sus temáticas dominantes y apuntando algunos aspectos de interés historiográfico que han sido, a mi modo ver, insuficientemente tratados. Este propósito apunta a ejercer algún influjo positivo en la profundización del trabajo historiográfico sobre la educación rural mexicana, campo sobre el que caben todavía nuevas reflexiones, cuyo interés no sólo es disciplinario, en cuanto a que pueden aportar algo a las discusiones del presente acerca del sentido que cabría dar hoy a la educación rural, problema de cardinal importancia sobre el que se extienden los distintos capítulos de este libro.

El segundo propósito consiste en documentar, a partir de hallazgos de investigación derivados de un estudio histórico regional sobre la escolarización rural federal de los años 1920-1940, los procesos sociales por los cuales atravesó el desarrollo de uno de los dispositivos básicos del currículo en la historia de la educación rural mexicana: la parcela agrícola y los anexos de producción pecuaria. El análisis de esas historias de parcelas y anexos de la región de Texcoco y Chalco durante los años treinta y cuarenta del siglo pasado, puede nutrir nuestras reflexiones acerca de las alternativas del presente, particularmente en experiencias recientes donde se trata de recuperar esos espacios como base para proyectos de educación ambiental, tema sobre el que se desarrollan algunas ideas a lo largo del escrito.

* Candidato a Doctor en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

LA CONFIGURACIÓN HISTÓRICA DE UN CURRÍCULO PARA LA VIDA RURAL DE MÉXICO

La incorporación educativa del mundo rural constituyó siempre una tarea central en la historia del sistema educativo mexicano, en particular a partir del momento en que aquél se configuró como estructura burocrática de alcance nacional, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921.

Un variado abanico de iniciativas sobre el sentido, las estrategias y los alcances de la escolarización en el medio rural se extiende desde los días de las primeras *escuelas rudimentarias*, entre los años 1911 y 1913, a los de los programas compensatorios de educación comunitaria del presente, configurando la historia de los esfuerzos del Estado nacional por llevar sus servicios educativos a la población campesina e indígena.

El campesinado fue el sujeto al que se dirigieron principalmente las políticas de escolarización de masas que siguieron al derrocamiento del régimen porfiriano. Las escuelas rudimentarias establecidas durante los inicios del conflicto armado, bajo los gobiernos de León de la Barra, Madero y Huerta, expresan el carácter central que jugó la población rural en las políticas educativas que siguieron a la caída del régimen dictatorial. Concebidas desde finales de la dictadura misma, las escuelas rudimentarias trataron de dar respuesta a las demandas liberales de justicia social y a ellas se dedicó lo principal del esfuerzo educativo del gobierno federal en esos primeros años (Meneses, 1986: 113). Interrumpida por la generalización del conflicto bélico, la política de creación de escuelas rudimentarias se continuaría después de la creación de la SEP, con el establecimiento de las *Casas del Pueblo*, instituciones que dieron paso a un periodo de intensa y compleja actividad estatal hacia la educación rural, que se concreta en la experiencia de la Escuela Rural Mexicana de los años 1920-1940, lapso en el que las políticas, instituciones y programas de acción educacional alcanzan su más compleja configuración institucional y el mayor grado de movilización sociocultural.

Aunque el lapso entre 1920 y 1940 constituyó una suerte de época de oro en la historia de la educación rural mexicana, la importancia de campesinos e indígenas dentro de las consideraciones educacionales del Estado nacional nunca dejó de ser central. Si bien las reformas curriculares de 1942 restaron a la escuela muchos de los sentidos que se había trazado hasta entonces, en relación con la sociedad rural en la recta final del siglo XX, ésta reaparece como el espacio en el cual el desarrollo de la escuela nacional hace manifiestas sus más conspicuas inequidades, revelándose como el territorio donde tienden a concentrarse los bajos perfiles del sistema educativo nacional.

Lo rural, en este tiempo, se ha vuelto ámbito donde los temas de equidad, calidad y pertinencia cultural exhiben la naturaleza problemática del

desarrollo de la escuela en contextos campesinos e indígenas. Lo rural se ha constituido en el espacio social de la compensación educativa, así como del intento de acortar brechas que manifiestamente lo distancian de la escuela nacional urbana.

Lo rural educacional reaparece hoy bajo el signo de la alarma nacional. Lejos de los épicos y promisorios senderos que dibujaban los balances educativos oficiales hasta hace algunas décadas, la problemática educativa de la ruralidad se concentra hoy en escenarios como los del México indígena, atravesados por profundas carencias de orden lingüístico, cultural y material. O bien los de los campamentos agrícolas de trabajadores migrantes, donde el sistema trata de suscribir, a la cobertura educativa, a extenuados niños y jóvenes indígenas, enfrentándose con complejos problemas de secuenciación y acreditamiento. O los del México rural y suburbano de pequeños poblados sometidos a coberturas educativas de segunda calidad, sustentadas mediante peculiares procesos de reclutamiento y formación docente, y apenas dotadas de equipamiento material. Son también los de las escuelas unitarias de los campos, sometidas a procesos estructurales de intermitencia, servidas generalmente por docentes que, a partir de ellas, iniciarán una trayectoria de movilidad cuya tendencia será acercarlos al ideal de inserción en la vida urbana.

Escolarizar a migrantes, educar a indígenas, hacer equitativos los accesos al sistema de enseñanza constituyen temas dentro de una nueva agenda de problemas que, percibidos desde la óptica estatal como realidades atinentes a valores como la equidad, la justicia y el respeto intercultural, podrían ser también considerados desde perspectivas que aborden las relaciones entre escuela y sociedad en el marco de territorios y estructuras de producción social de base rural.

Esto es lo que hacen algunos programas escolares de carácter civil que apuestan por procesos de escolarización anclados en la acción sobre el medio vital, como los que sustenta el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), la Unión para la Nueva Educación de México (UNEM) y otros más que vuelven sobre el tema de los currículos y sus conexiones con el territorio, con el conocimiento local, con la formación para el desarrollo de las estructuras productivas locales, etcétera.

Algunos autores registran todas estas iniciativas como los eslabones de una genérica *historia de la educación rural*, operación conceptualmente objetable ya que se equiparan, en no pocas ocasiones, programas y políticas que dotaron a lo rural de una especificidad curricular, con otros que simplemente fueron expresión de la actividad educacional del Estado en el medio rural, con lo cual se creó cierta ambivalencia en el concepto mismo de educación rural, pues éste ha aludido tanto a proyectos educativos curricularmente referidos a las condiciones de la vida rural, como a procesos escolares situados espacialmente en el

medio rural.¹ En otras palabras, no se ha distinguido siempre entre educación rural y educación en el campo (o para la población rural).

En México, las escuelas que sirvieron a campesinos e indígenas se hallaron organizadas bajo el diseño de un currículo para la vida rural, básicamente durante entre 1920 y 1940, cuando una serie de procesos de política educacional, social y cultural dieron forma a lo que se ha dado en llamar Escuela Rural Mexicana, que constituye la experiencia que se reflejará en este escrito.

A lo largo de esos años, en el sistema educativo nacional se produjo un proceso definido de diferenciación interna, con el propósito de adecuar sus funciones según el carácter rural o urbano de la población. Mediante ese proceso, que derivó en la constitución de un currículo, de un sistema de formación para su transmisión y de una trama de instituciones y organizaciones sociales que debían sustentarlo, lo rural dejó de ser, en la percepción de quienes debatían y diseñaban en aquel entonces la enseñanza nacional, el espacio de la “rudimentarización” curricular, para convertirse en el objeto de una agenda integral de preocupaciones en torno al cambio social y al papel que en él debía jugar a la educación.

En la génesis de esas preocupaciones encontramos el programa en relación con la enseñanza rudimentaria ideado, en las postrimerías del régimen de Díaz, por Jorge Vera Estañol, política que inspiró la acción educativa del poder central durante los años revolucionarios y que suscitó importantes debates en relación con el perfil de la enseñanza rural. Las conocidas críticas de Alberto Pani sobre las deficiencias y la impracticabilidad del programa en cuanto a poder satisfacer, incluso, la transmisión de esos “rudimentos” del currículo nacional practicado en las urbes, movilaron una serie de preguntas sobre el sentido que debía tener la educación que se impartiese a campesinos e indígenas.

Distintas voces sugirieron, en el curso de los siete años durante los que tuvo vigencia la política de las escuelas rudimentarias, la necesidad de que la escuela rural tuviese por base, además de los rudimentos del currículo nacional, la agricultura y el trabajo manual, llegando a concebirlas como Escuelas

¹ En una breve reseña publicada por la SEP, a finales de los años ochenta, Héctor Aguilar Padilla describe el derrotero histórico de la educación rural en el país utilizando el ya tradicional método descriptivo basado en las clásicas etapas de la Colonia, la Independencia, la Reforma, el Porfiriato, etc., lo que constituye un desatino pues, por dar contenido a cada una, se confunde la educación rural con la escuela en el campo. Sin duda que nada cercano a un currículo para la vida rural puede hallarse en la historia del campo mexicano durante todo el lapso de escolarización de primeras letras que corre entre 1821 y 1870. Tampoco durante el Porfiriato, a pesar de la fundación de una que otra escuela de agricultura, pues tampoco tenía una relación explícita con el medio social en que se insertaba el currículo de las escuelas de tercera y segunda clase a las que acudían los hijos del campesinado, transmitiéndose en ellas un conocimiento rudimentarizado de base cultural urbana. Semejante proceder, frecuente en la literatura de divulgación contemporánea, extraña, sin embargo, en obras eruditas, como la del profesor Ernesto Meneses, quien trata como educación rural desarrollos que, en esencia, no lo fueron, como algunos de los que siguieron a las reformas de 1942, que tan prolijamente documenta el mismo autor (Aguilar, 1988; Meneses, 1988).

Granja. El problema de dar a lo rural un tratamiento curricular específico que rebasase el carácter de mero rudimento, emerge en varias de las reuniones pedagógicas nacionales de la época. El Congreso Nacional de Educación Primaria, celebrado en Jalapa, en octubre de 1912, concluye, por ejemplo, con la idea de que debía existir “un programa para las escuelas rurales y otro para las escuelas urbanas, iguales en cuanto a la enumeración de las materias, pero diferentes en cuanto a la intensidad y extensión de cada una. En las escuelas rurales el programa se desarrollará en tres años; en las urbanas en cuatro” (Meneses, 1986: 108-111). En 1916, el Congreso Pedagógico de Hidalgo se proponía ya la discusión de una agenda donde se examinase la importancia de la enseñanza agrícola y la pertinencia de fundar un escuela normal para maestros rurales. En 1918, la idea de una enseñanza rural que integrase elementos del currículo nacional inspirado en las condiciones de la vida urbana con elementos del contexto vital es refrendada en las conclusiones que redacta Ezequiel A. Chávez para la edición de la obra de Pani, *Una encuesta sobre educación popular* (*ibíd.*: 256-257).

El proceso de especificación de lo rural como objeto educacional adquirió un sentido definitivo a partir de 1921, con la creación de la SEP bajo la influencia del pensamiento de su primer secretario, el licenciado José Vasconcelos, quien impulsó el diseño de modalidades de acción educativa sobre el medio rural que resultaron fundamentales, pues proporcionarían el sentido de la educación rural. Casas del Pueblo, Misiones Culturales, Maestros Misioneros ambulantes, los tres emblemáticos dispositivos culturales del periodo definirían la lógica primigenia de acción del sistema nacional de enseñanza, en pos de la conquista y la transformación cultural de la ruralidad mexicana.

La Casa del Pueblo, que bajo el influjo conceptual del pragmatismo sería transformada en Escuela Rural Federal —nombre que conservó durante mucho tiempo— definía, desde su mismo nombre, uno de los rasgos centrales del modelo de educación rural que sembró el vasconcelismo en la historia escolar nacional: su carácter *comunitario*. Educar lo rural requería, en la percepción de los pedagogos de la nación, una institución que fuese capaz de generar una revolución cultural en el orden vital de las comunidades, impulsando la transformación y la modernización de estructuras sociales que eran percibidas como subdesarrolladas, premodernas y políticamente maleables. La tarea de construir bases sociales para la nueva alianza, llevarlas a transitar por senderos de civilización que se estimaba superiores, etc., era tarea para un espacio pedagógico que impulsase un vínculo dinamizador del cambio comunitario, reuniendo en sus muros a niños y adultos como uno de los mecanismos culturales de difusión del cambio, a la vez que saliendo de sus fronteras para llevar el saber que debía conducir la modernización.

La escuela federal no dejará de tener, desde entonces, la vocación comunitaria. A pesar de que el periodo pragmatista entre 1924 y 1933 le agregará innovaciones en materia de prácticas en torno al ocio, el conocimiento agrícola, la higiene, etc., y de que durante el cardenismo se tratase de convertir a la escuela en agencia de la movilización social, la institución escolar federal mantendría siempre propósitos de apertura y acción sobre el espacio social comunitario, o lo hará con fuerza, al menos hasta 1942, cuando el sistema modificó sus políticas escolares, reformando sus currículos y movilizandolos hacia las aulas parte del trabajo comunitario que realizaban sus docentes.²

El comunitarismo supuso un amplio espectro de procesos curriculares de carácter tanto formal como informal. De modo explícito, el programa federal se proponía la introducción de modernos saberes en torno a lo agrícola, lo pecuario, lo artesanal, la salubridad pública, la higiene, etc., concibiéndose para ello el despliegue de actividades prácticas con niños y adultos en parcelas, anexos pecuarios y talleres de las escuelas de enseñanza primaria rural. La misma escuela rural debía convertirse en aula de adultos que aprovecharían sus tareas de alfabetización para poner a su auditorio en la escucha de programas radiales, de alocuciones de docentes y misioneros que intentaban instruir en nuevas técnicas para el incremento de la producción y de la calidad de la vida.

Del tiempo de Vasconcelos al de la cúspide pragmatista de los primeros años de la década de los treinta, la estructura y el contenido de ese currículo explícito fueron haciéndose más extensos. A las parcelas siguieron los anexos de producción pecuaria y artesanal, el brigadismo social, el asociacionismo, etc. Aunque muchos de esos proyectos tuvieron un pobre nivel de desempeño —parcialmente debido a la capacidad del magisterio en cuanto a conducir al campesinado en una agenda de modernización productiva—, la Secretaría puso siempre un empeño creciente porque fluyese a la escuela rural el mayor acervo de saber técnico, social y político, poniendo para ello en juego cuerpos especializados de enseñantes y otros medios y actores alternativos al muchas veces pobre nivel de transmisión de sus docentes. Impresos y otros folletos informativos, almanaques agropecuarios, transmisiones radiofónicas, etc., pugnarón por transmitir fragmentos de un currículo para la producción agropecuaria. La paulatina profundización del sistema de formación para la

² De la Peña sintetiza muy bien el carácter de dichas reformas: "Se trataba de volcar la escuela hacia una política de unidad nacional... El maestro ya no sería un promotor social, ya no se ocuparía de la redención de los campesinos y de los indios, sino que se dedicaría sólo a sus labores pedagógicas... La reorganización curricular del sistema tuvo dos objetivos claves: homogeneizar la enseñanza urbana y rural y profesionalizar al magisterio. Las viejas Casas del Pueblo dejaron de ser centros comunitarios y se volvieron a construir escuelas de corte tradicional, separados los niños de las niñas, como en el Porfiriato... Las Escuelas Regionales Campesinas dieron lugar a escuelas normales rurales, modeladas conforme a la Escuela Nacional de Maestros de la ciudad de México. Las Misiones Culturales se reorganizaron... pero desarticuladas de las escuelas..." (1998: 76-79).

enseñanza básica rural iría proporcionando nuevas posibilidades mediante el extensionismo, las misiones y los maestros ambulantes, que trataron de llevar a los campos, a las parcelas y anexos escolares ocasionales nuevos elementos de modernización tecnológica.

El sistema de formación para la enseñanza rural ejemplifica, mejor y de un modo más amplio que la escuela de enseñanza primaria rural, los sentidos y las apuestas hechas en torno al influjo cultural que debían producir los procesos socioeducativos en el cambio social rural. La expansión súbita y masiva del proceso de escolarización federal y los compromisos crecientes que demandaba el curso centralizador del proceso de federalización de la enseñanza (cuya base fue esencialmente rural), requirieron profundas reformas en los sistemas de formación y capacitación del magisterio en servicio.

Al trabajo cultural inicialmente desarrollado por las misiones culturales —mecanismos itinerantes en estos primeros años, dotados de un equipo capacitado para la extensión rural dirigida a la capacitación de docentes en servicio, a la difusión técnica en el campesinado y a la observación etnográfica que informase el sentido de la acción educativa en el México rural— siguió el establecimiento de escuelas normales rurales, que sumarían un total de 30 hacia 1932.

Junto con las Misiones, las normales debían proporcionar procesos de continuo mejoramiento de la calidad docente en el sistema. Sin embargo, sus capacidades no alcanzaban a cubrir las demandas del sistema de escuelas rurales, razón que trató de atenuarse estableciendo nuevas modalidades como los Circuitos Rurales, el incremento de los cuerpos de Inspección escolar, etc. Creados durante el gobierno de Portes Gil, los circuitos escolares consistían en un maestro rural que ambulaba por las escuelas de los campos circundantes haciendo tareas de instrucción y capacitación para la mejora docente de sus maestros rurales. En 1929 se habían establecido 582 Circuitos que irradiaban su acción en unas 2 099 escuelas rurales, que representaban cerca de un 36% de los planteles escolares rurales del país (Meneses, 1988: 563). Un tercio de la capacitación docente en el currículo de la enseñanza por la acción dependía, así, de los circuitos escolares. También el crecimiento gradual de los cuerpos de inspección técnica de la Secretaría tendió a la mejora de la acción docente y al control de los procesos de transmisión curricular.

Siempre a la zaga de la demanda de docentes que producía la paralela expansión de la política de escolarización primaria de masas, el sistema enfrentó procesos de estructuración complejos que desembocaron, en 1933, en el esquema de integración de políticas sectoriales representado por las Escuelas Regionales Campesinas, instituciones establecidas bajo la Secretaría de Bassols, en las que se hacían confluir las antiguas Escuelas Normales Rurales, las Escuelas Centrales Agrícolas (dependientes de la Secretaría de Agricultura y Fomento) y las

Misiones Culturales, con el objetivo de coordinar y maximizar la profundidad, así como los alcances del currículo para la modernización de la vida rural.

Reunidos saber técnico y pedagógico, y dada una correa de difusión cultural en las misiones culturales, el currículo para la vida rural alcanzó su máximo desarrollo durante la vigencia de esas escuelas regionales campesinas, que generaron expectativas muy amplias en cuanto al impacto que cabría esperar de la modernización de la producción nacional en el mediano y el largo plazos.

Las Regionales Campesinas se propusieron incidir en el desarrollo regional mediante una estrategia basada, por una parte, en el reclutamiento local para la formación de los docentes que servirían en un futuro en sus escuelas rurales y, por la otra, mediante las actividades de extensión de sus misiones culturales y las demostraciones agrotecnológicas proporcionadas a los pobladores del medio en sus propias instalaciones. Formar a los futuros docentes rurales extrayéndolos del entorno al que luego deberían volver, capacitar a los docentes en servicio sobre el currículo de la enseñanza por la acción y hacer al campesinado local participe de sus programas de extensión, serían las tres estrategias mediante las cuales las escuelas sumarían su esfuerzo a la elevación sociocultural de la vida del México rural.

El plan de estudios de las Regionales Campesinas incorporaba al currículo hasta entonces seguido en las Normales Rurales un buen número de nuevas dimensiones a la formación para el conocimiento de lo agrícola y lo rural. Las materias de Agricultura elemental, Industrias rurales, Oficios rurales, Economía y legislación rural, Mecánica elemental, Aprovechamiento recursos naturales de la región, Salubridad rural, Principios de educación rural y Estudio y mejoramiento de la vida rural agregaban muchos contenidos nuevos a los que antes contemplaban los cursos de Pequeñas industrias y de Prácticas agrícolas que integraban los estudios de Normal Rural.

El nuevo acento curricular estaba puesto en la formación de maestros de escuela mejor capacitados en el conocimiento del medio social y productivo del México agrario. En conexión con el papel dinamizador de la vida comunitaria que asignaba al maestro el Estado nacional, se ofrecieron en las Escuelas Regionales especializaciones intermedias como la de Agente de organización rural y la de Técnico agrícola e industrial. Como parte de los propósitos de modernización y fomento agropecuario también se dio a las regionales el carácter de representantes del Banco Nacional de Crédito Agrícola (Civera, 1997).

El esquema de articulación de las escuelas regionales campesinas se desarrolló durante el gobierno del general Lázaro Cárdenas, fundándose un total de 33 entre 1934 y 1940, años en los que actuaron como un engranaje más del proceso de implantación de la enseñanza socialista, que decretó en 1934 la reforma al artículo 3o. de la Constitución.

Adicionalmente, la propia reforma conllevó una ampliación de la agenda cultural comunitaria que se pedía al maestro desarrollar en las escuelas del sistema de educación rural. A los objetivos de desarrollo comunitario y productivo, los docentes debían agregar ahora labores de movilización de la conciencia y la acción social dentro de la compleja dinámica de la coyuntura política y cultural en que se enmarcó la escuela socialista. El ascenso de los movimientos sociales en torno al reparto agrario, la reacción conservadora a las medidas educativas, la política internacional y las medidas nacionalistas y populares del régimen de Cárdenas, reclamaron la movilización del aparato escolar en tareas de obtención de legitimidad y de rearticulación de alianzas sociales.

En el terreno social, la nueva agenda cultural del maestro federal lo impulsaba a proponerse el establecimiento de nuevas formas de asociación y participación local como cooperativas, sindicatos, ligas juveniles y femeniles, brigadas, etc. Anexo en la trama institucional de las escuelas, muchas veces gestor de sus propias bases materiales, el asociacionismo de los días de Cárdenas apareció, además, investido de objetivos de educación ideológica y organización social.

Por tanto, había un nuevo currículo acerca de lo rural para ser transmitido. De nuevo, los mecanismos de formación de agentes que implantasen la reforma se vieron rebasados por las circunstancias, cobrando forma un núcleo de organismos *ad hoc*, como el Instituto de Orientación Socialista creado en 1935, cuyo objetivo era mejorar las condiciones de la transmisión del nuevo acervo de conocimiento social en relación con lo rural, sus problemas y posibles soluciones (Loyo, 2001).

Así, durante todo el lapso de 1920 a 1940 asistimos al debut y al desarrollo de una política hacia la educación rural que, de modo creciente, fue desplegando y diversificando las estructuras sociales y organizacionales que podrían, presumiblemente, dar sustancia a la agenda de cambio social que el Estado nacional quería impulsar en el campo.

La política de educación rural se propuso operar una redefinición imaginaria de la vida campesina e indígena, de la naturaleza de sus sujetos, de sus problemáticas y las vías para su resolución. En cuanto proceso curricular, los márgenes del espectro que pretendía cubrir la agenda escolar llevan a captarla en sus verdaderas dimensiones de política cultural, pues la escuela se propuso la introducción del cambio social.

No era sólo socializar a las nuevas generaciones para la realización futura de proyectos de carácter, por ejemplo, productivo, sino transformar el universo conceptual con que las propias generaciones adultas actuaban sobre su realidad; transformar integralmente la comunidad: rediseñar sus imaginarios de trabajo útil, utilidad, ocio, buen comportamiento y civilizado, higiene, atraso, modernidad, etc. Se trataba también de resocializar, de implantar nuevos con-

ceptos y pautas sociales en torno al poder, la legitimidad, la lealtad, la nación, la ciudadanía, etc., y no sólo en la órbita de las conciencias rurales, sino al calor de la fragua de nuevas articulaciones sociales y políticas en que operaron la escuela y la educación rural de entonces, cuando el poder centralizador de la federación irrumpía en la escena comunitaria como actor político en lo agrario, lo religioso, lo jurisdiccional, concitando la emergencia de nuevas alianzas basadas en el faccionalismo local: la escuela como agencia del proceso corporativista posrevolucionario. El Estado nacional construyendo su soberanía sobre el territorio, combatiendo desde el destacamento escolar viejos órdenes de legitimidad, como el eclesiástico; el Estado hegemónico recomponiendo y negociando nuevos equilibrios de poder.

Ésas eran las dimensiones del proceso histórico en que se enmarcaba la educación rural durante los años veinte y treinta.

EL RECONOCIMIENTO HISTORIOGRÁFICO DE LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN RURAL MEXICANAS³

Como objetos de conocimiento histórico, la educación y la escuela rurales comenzaron a tratarse con el rigor metodológico de las ciencias humanas desde hace no muchos años, hacia mediados de los setenta podría decirse, cuando se generaron en el país corrientes académicas que sometieron a *revisión* muchos de los juicios de verdad en materia de representación colectiva del pasado reciente de la vida nacional. Las interpretaciones *oficiosas* de aspectos torales en la identidad colectiva, como el problema de la Revolución, su naturaleza, proyecto y representantes legítimos; y de su relación *siempre* justiciera con la nación, la ciudadanía, el bienestar social, comenzaron entonces a cuestionarse desde un amplio haz de disciplinas y perspectivas analíticas, dentro de las cuales cupo a los historiadores controvertir, desde bases definidamente científicas y académicas, la hondamente ideológica y justificadora historia oficial.⁴

La historia de la educación se vio también influida por el naciente *revisio-*
nismo. Orbitando, de uno u otro modo, sobre las grandes imágenes explicativas acerca de la nación y la educación posrevolucionarias, comenzaron a emerger nuevos temas como campos de conocimiento: la educación porfiriana, la escuela posrevolucionaria y sus arbitrarios culturales y salvacionistas de la nación, el Estado corporativo y las políticas educacionales, etcétera.

³ Segmentos de este inciso aparecieron en el escrito "La historia de la educación rural en México, 1911-1970" (Alfonseca, 2003).

⁴ *El nuevo pasado mexicano*, de Enrique Florescano, brinda un análisis cabal de las corrientes temáticas que configuraban las discusiones de teoría política e histórica del Estado, la nación y la cultura posrevolucionaria de finales de la década de los ochenta, particularmente en el capítulo "La Revolución Mexicana bajo la mira del revisionismo histórico" (1991: 69-152).

Lo rural educacional constituyó uno de los temas centrales en la emergente refundación historiográfica de los años ochenta y noventa, lapso en el que varios historiadores volvieron nuevamente sobre el itinerario de la educación posrevolucionaria de las décadas 1920-1940 construyendo, desde sus mismas bases documentales e inspirados por nuevas perspectivas historiográficas, nuevos objetos de conocimiento.

El papel de la educación rural en el radicalismo social y político de los primeros gobiernos posrevolucionarios constituyó uno de los primeros objetos de análisis de la nueva historiografía, que produjo, a partir de esos años, un buen número de trabajos dedicados al estudio del papel que tuvieron los procesos escolares regionales en relación con la institucionalización del poder político nacional. El papel del magisterio en la movilización político-corporativa, las relaciones entre escuela y comunidades rurales durante la reforma educativa socialista, la reorganización del poder a partir de la recomposición burocrática de los aparatos escolares, el contenido ideológico en las políticas escolares del poder federal, fueron temas que ocuparon durante un buen tiempo el trabajo de los historiadores.

Enmarcado en el ambiente de revisión conceptual en torno a la revolución y al Estado posrevolucionario, el giro historiográfico sobre la escuela y la educación rural tendió a privilegiar el análisis político de los procesos de la escolarización, originándose un campo de actividad académica que ocuparía a los historiadores durante las décadas siguientes.

Una historiografía política de la educación rural comenzó, desde entonces, a investigar distintas facetas dentro del problema general de las relaciones entre el Estado, la política educativa y la sociedad nacional en el periodo 1920-1940, dando paso a una nutrida reflexión sobre la implementación y el nivel político de las políticas educativas desplegadas por el gobierno federal en esos años. Interesadas en analizar el tránsito al nuevo orden social posrevolucionario, las vertientes más politológicas de esta línea de estudios incursionan en el rol que cupo jugar a los aparatos escolares en los procesos de concentración del poder y en la configuración de territorios sociales de adhesión a la nueva alianza social que construiría la hegemonía del Estado nacional. La escolarización rural como cristalización de la pugna institucional entre gobiernos estatales y poder presidencial, su expresión en la emergencia de territorios escolares controlados por los gobiernos estatales y/o por la federación, el uso político de dicho control, etc., constituyen ejes de análisis en un núcleo de los trabajos que se desarrollan en este periodo y que tienen como marco las discusiones dominantes en el país en relación con la teoría política del Estado nacional, la política educacional, la corporatización y sus bases en la distribución de poder, representaciones e imaginarios.

Esos estudios nos permiten la reconstrucción de una *ruralidad política* que cobró expresión en derredor de la escuela, tanto mediante la discusión del papel juga-

do por los aparatos escolares en las nacientes alianzas, mapas y territorios sociales (la federalización, la movilización clasista, etc.), como mediante la reconstrucción analítica del cambio asociado localmente a la escuela, haciéndonos posible revivificar no sólo ese orden político del pequeño pueblo campesino en sus relaciones con la escuela, sino la reconstrucción factual de los procesos mediante los cuales las políticas de escolarización crearon bases para la nueva hegemonía social.

Existe, por otra parte, el desarrollo de una reflexión politológica sobre el campesinado y las comunidades rurales en proceso de escolarización, para la cual el nivel de análisis se sitúa en los procesos locales de circulación del poder, en las relaciones micropolíticas sostenidas por la escuela en el orden comunitario y en las estrategias campesinas de articulación con la sociedad nacional. El campesinado y sus formas de acción emergen en ellos lo mismo como estrategias y actores políticos en pugnas y movimientos por el poder local, por la búsqueda de alianzas sociales de mayor alcance, que como usuarios de la cultura que imponen sus representaciones a la agencia escolar. En esta dimensión se ha producido también un diálogo con la antropología mexicana y mexicanista, con la antropología política del campesinado de James Scott y con los estudios culturalistas sobre la sociedad campesina de Eklof, Katz, Boyer, Van Young y Mallon.⁵

La escuela, y no sólo su currículo, sino sus espacios, tiempos y relaciones sociales es deconstruida como objeto y espacio de negociación entre el mundo rural y el orden estadual y nacional. Como resultado de los diferentes propósitos de la negociación (alianzas políticas, usufructo del poder local, conflicto de representaciones pedagógicas, fallos en la implementación burocrática de las políticas, etc.), la escolarización rural devino en desiguales procesos de institucionalización, tema sobre el que han incursionado estos estudios históricos. El orden local, ámbito de los procesos que ellos iluminan, reveló hallazgos que resultaron en consideraciones conceptuales de interés no sólo para la comprensión del modo en que la ruralidad había incorporado, en su horizonte de acción, a la institución escolar, sino para la propia concepción histórico-teórica que había venido sosteniéndose sobre la integración del moderno orden nacional.⁶

⁵ En este sentido, una interesante presentación de los campos conceptuales en discusión en materia de la cultura política del campesinado la brinda Vaughan (1999) en su trabajo *Cultural approaches to peasants politics in the Mexican Revolution*.

⁶ En cuanto análisis referidos a la institución sobre la que centralmente recayeron los procesos de modernización del viejo régimen social, dicha producción deja ver las verdaderas dimensiones del proceso de constitución de la sociedad nacional bajo la égida del Estado posrevolucionario, proceso que revela la vitalidad que tuvieron las sociedades locales para resistir, rehusar e imponer al naciente Estado sus propios intereses sociales. Sus hallazgos interesan a la construcción histórica más general sobre el Estado nacional del siglo XX en la medida en que, desde posiciones societalistas, derivadas del examen del papel que cupo jugar a la institución escolar en los planos local y regional, confrontan la visión de una constitución institucional de la nación, ahondando en los procesos de construcción hegemónica "desde abajo" y el nacimiento de la nueva alianza impulsada por el Estado nacional que rigió el siglo XX mexicano.

El análisis histórico de la política educacional rural como proceso que tuvo, de manera definida, el carácter de política cultural cuyas dimensiones rebasaron ampliamente su carácter de currículo *instruccional*, ha sido abordado por autores como Guillermo Palacios, en sus análisis sobre la producción de nuevas representaciones y marcos de adscripción sociocultural a partir del discurso acerca de lo rural, la cuestión agraria y el campesinado emitido por los intelectuales pedagogos en las páginas de la revista *El Maestro Rural*, publicada por la SEP durante 1932 a 1934, en los días en que más alto nivel registra la actividad estatal en relación con la constitución de un currículo para lo rural del periodo posrevolucionario (Palacios, 1999).

La revista, editada para ser leída por maestros y campesinos, acercaba a las escuelas rurales textos informativos de diversa naturaleza: desde los que contenían aspectos de carácter técnico agropecuario, hasta los que establecían posicionamientos ideológicos y políticos del gobierno federal frente a los asuntos campesinos, pasando por reflexiones, semblanzas y testimonios sobre la vida rural, así como sobre las épicas labores de las escuelas, entre otras cosas más. Palacios analiza la forma en que el diálogo cultural que en uno y otro sentido sostuvieron intelectuales, pedagogos, maestros y campesinos, condujo a la constitución de un nuevo imaginario discursivo acerca de lo rural, lo campesino, los amigos y enemigos de su redención social, del papel justiciero que tienen las políticas del bloque de poder *verdaderamente revolucionario* en la satisfacción de las *demandas históricas* de la clase campesina, etc. La apuesta estratégica por la transformación del orden comunitario contuvo no sólo un currículo integrado por el saber y la racionalidad tecnológica, sino otro que paralelamente operaba bajo el modelo sembrado desde los días de las casas del pueblo, revelador de una voluntad hegemónica interesada en la difusión de una versión sobre la naturaleza del proceso revolucionario, sus perspectivas futuras y el rol que debería cumplir el campesino en la labor constructiva de la nación.⁷

Pero la educación y la escuela rurales son también reflexionadas como espacios de producción y circulación de procesos de carácter cultural. En algunos de estos estudios, la cultura rural aparece como mundo-de-vida que negocia con la institución sus tiempos, sus espacios y bienes, atendiendo tanto a sus propias lógicas de reproducción social como a sus lealtades rituales, confesionales y comunitarias. La ruralidad se plasma a veces como ética sobre los géneros, otras como legitimidad del orden consuetudinario y otras más como

⁷ Palacios señala que "La definición de *campesino posrevolucionario* por parte de los intelectuales pedagogos implicó la delimitación de una nueva *campesinidad*; esto es, del contenido semántico, las prácticas y las representaciones que se combinaban para significar a ese nuevo grupo social. El proceso de su constitución era central a la consolidación política del Estado, pues se trataba de definir una clase cuyo control sería crecientemente fundamental para el poder durante esos años iniciales" (1999: 236).

sedimentación de representaciones sociales en torno a la escuela y a sus funciones mismas (Acevedo, 2000; Rockwell, 1996).

Esa historiografía hizo emerger un territorio cultural de posicionamientos rurales hacia la implantación de la agencia escolar, ayudándonos a comprender el carácter asumido por la *modernización/modificación* del mundo cotidiano, que implicó la inserción del orden escolar en las sociedades campesinas de 1920 a 1940. La conquista del pensamiento y del orden temporal de la ruralidad; el conflicto del currículo con otras instituciones y prácticas culturales del campesinado; la fiesta patronal, la escuela y la fiesta cívica; la escuela y la *extensión de la ciudadanía*; las formas de la *apropiación local* del conocimiento y la institución escolar, así como el desarrollo de procesos sociales de *resistencia y negociación* en la recepción cultural del nuevo sentido civilizatorio que trató de imprimirse mediante la educación rural durante la posrevolución, constituyen temáticas importantes en el cuerpo histórico e intelectual que nutren algunos de esos trabajos.

Ésa es la ruralidad reflejada por los historiadores de la escuela y la educación rurales; parcialmente, es la ruralidad vivida por los programas curriculares, y aun lo es, también, la del municipio, la de los pueblos y barrios en su gestión de la escuela por la obtención de estatus, de saberes, y de adhesiones faccionales. Es, también, la resistencia rural a la modernización y el conflicto de modelos de acción social: la pugna por la domesticación del orden temporal. Es la comunidad, el pueblo, que participa en el orden escolar en función del gusto por estilos educacionales previamente testificados; ruralidades con/sin experiencia escolar, el papel de la fiesta y el ritual, los jurados escolares. Es la ruralidad, en fin, de las lógicas del poder local, los comisarios civiles pueblerinos, las presidencias municipales, los ejidos y del poder en ese nivel microhistórico, pero aparentemente generalizable en el nivel regional y nacional.

Sin embargo, los historiadores no han incursionado en las muchas dimensiones de interés que pudo tener la experiencia de la escuela y la educación rural en el país. El énfasis politológico concentró en esa sola dimensión el trabajo de quienes han estudiado los procesos escolares del periodo 1920-1940, dejando de lado el análisis de aspectos de, también, presumible interés.

Podría esbozarse una agenda de problemas de conocimiento en relación con la historia de la educación rural en el país durante 1920 a 1940. Aunque el tema logró un cierto auge en el despuntar del giro historiográfico, decayó luego por una serie de posibles motivos: el movimiento de algunos de sus autores hacia otros campos temáticos, por el anticlima cultural que pareció sacar el tema campesino de la vida pública, porque la propia historiografía cambió de temas dominantes. Sin embargo, la agenda permanece inconclusa, según creo, en los propios términos, incluso, de la que entonces siguieron los estudios políticos sobre la escolarización rural durante las décadas de los veinte y treinta.

Los temas vinculados con la enseñanza y sus impactos, por ejemplo, apenas han recibido atención.

Con argumentos de peso, se afirma que la *escuela rural de la acción* ejerció, ante todo, un influjo cívico, ciudadano, ideológico, identitario, etc., sobre un campesinado indígena al que pretendía integrar, modernizar y socializar en los nacientes esquemas de acción social del nuevo orden social dominante. Según esta perspectiva, la escuela arraigó en las comunidades más en función del desarrollo de una agenda de actividades de intermediación política y social entre el entorno campesino y la sociedad nacional, así como por su capacidad de negociar e insertarse en las estrategias comunitarias acerca de lo cívico, lo ritual, lo deportivo, lo patrimonial, etc., que por el arraigo real de su agenda *instruccional*, aquella relacionada con el aprendizaje del currículo nacional (lengua, letra, cálculo, historia) y técnico (agropecuaria, pequeñas industrias). El arraigo y la participación local en los asuntos de la escuela rural habrían operado bajo los rasgos tendenciales de un intenso y variado proceso de negociación entre agendas culturales campesinas y político-burocráticas. En muchas situaciones, el campesinado rehusó incluir en su agenda cultural los aspectos de modernización productiva, interesándose más bien por sostener su participación en la escuela y en la obtención de bienes de otra naturaleza vinculados, por ejemplo, con el estatus y la política locales, con el carácter mediador de la escuela en cuanto agencia del poder federal (Bertely, 1998), o con aquellos segmentos del currículo federal que resultaban pertinentes a sus tradicionales representaciones sobre la cultura escolar (Vaughan, 2000).

Pocos historiadores han incursionado en la tarea de valorar el impacto social y económico de las actividades de enseñanza relacionadas específicamente con el segmento técnico y productivo del currículo rural.

¿Impactaron esas enseñanzas las estructuras de la producción rural de un modo definido?, ¿incidieron de una manera perceptible en el modo de vida de las comunidades rurales?, ¿se convirtió la escuela rural, como se esperaba, en una agencia dinamizadora del cambio social, a través de la modernización de las prácticas, de las representaciones y de los tipos de acción sociales en relación con la producción, la distribución, el consumo, la organización, etcétera?

¿Qué cambio social gestó aquel segmento del currículo rural que apuntaba a la modernización productiva de las unidades domésticas y comunitarias del campesinado?, ¿qué cambios técnicos indujo en el agro, en la pecuaria, en la artesanía y, en suma, en los múltiples ámbitos de la producción social que la escuela pedía transformar en aras de la construcción de un nuevo concepto de racionalidad campesina?

¿Cuánto cambiaron los pueblos de la campiña nacional por efecto del currículo higienista que intentaba, en acto, transmitir la escuela y del cual fue un

vehículo por el que drenaron al campesinado nacional cientos de textos, pasquines y programas radiales instructivos?

¿En qué derivó el nuevo asociacionismo rural por el que pugnó y acerca del cual enseñó la escuela; aquél no directamente vinculado con el corporativismo de Estado, como el brigadismo de mejoramiento social, el movimiento cooperativo por el consumo, el mercadeo, la producción?

A pesar de existir un extenso acervo de descripciones históricas, carecemos de una historiografía que haya intentado dar cuenta, seriamente, de semejantes procesos.⁸ Una historiografía dedicada a captar, por ejemplo, las transformaciones del paisaje rural inducidas por la escuela y por los procesos de extensionismo comunitario que ella desplegó —cuando lo hizo—. Alamedas, jardines públicos, huertos frutícolas constituyeron proyectos de fomento comunitario con los que regularmente se involucró la escuela rural federal durante 1920 a 1940, cuya impronta en el paisaje de pueblos y secciones rurales marcó transformaciones de cierta relevancia en el *hábitat* local.

O una historiografía que persiguiese comprender el sustrato y la dinámica del cambio histórico verificado en esos años en la vida de los pueblos campesinos en ámbitos como la higiene doméstica, la salud y la salubridad públicas, espacios hacia los que la escuela desarrolló igualmente una labor de extensión de nuevo conocimiento y prácticas sociales. Se conoce la evolución histórica de grandes indicadores estadísticos vinculados con la salubridad pública nacional; se está de acuerdo con que hacia esos años comenzaron a producirse en el espacio rural transformaciones cualitativas en el campo de la morbilidad, la natalidad, etc., admitiéndose que mucho tuvo que ver en ellas la escuela en su carácter de agencia local encargada de la operación de las políticas sectoriales que el Estado nacional implementaba tanto en educación como en rubros como la salud. Sin embargo, más allá de las percepciones y los indicadores macrosociales, pocos historiadores han hecho suyo el conocimiento del modo en que la escuela libró esas campañas por el cambio social y los obstáculos que en ellas enfrentó. Queda pendiente una suerte de historia cultural de la relación entre escuela y salubridad pública rural.

Cosa similar puede decirse en torno al impacto que pudo definir la escuela rural sobre la producción y la productividad agrícola y pecuaria nacional. Historiográficamente, el asunto dista de ser dimensionado mediante relaciones de tan alto nivel de generalización como las que establece, por ejemplo, Padua, en un artículo dedicado al tema de la escuela y las transformaciones sociales durante el siglo XX. Analizando el incremento creciente del rendimiento por

⁸ Gran parte de la literatura existente radica en fuentes de época, que en pocas ocasiones rebasaron la crónica exegética sobre el resultado de la actividad modernizadora del Estado nacional.

área sembrada en ciertos cultivos durante el lapso 1940-1990, Padua sugiere que algunos “de los procesos de cambio cultural en que la educación puede haber actuado como facilitador, a través de la difusión de innovaciones en el sistema productivo, parecen tener sus efectos midiendo, por ejemplo, los rendimientos diferenciales promedio por hectárea de diferentes productos agrícolas e industriales”, apreciación que puede cuestionarse seriamente tanto por dejar de lado el hecho de que en el promedio nacional de productividad por cultivo intervienen muy diversas condiciones de producción, como por el hecho de que en el periodo en que Padua trata de analizar el problema, la escuela rural ha dejado de ser una institución que se propusiese la transmisión de un currículo productivista (1998: 119-120). El impacto que puede, presumiblemente, imputársele a la difusión del currículo modernizador de las prácticas productivas del campesinado, requiere un acercamiento historiográfico más riguroso, circunscrito, sin duda, al análisis de espacios sociales en los que sea posible discriminar los muchos factores que pueden influir en un incremento de la productividad agrícola y en los que la memoria de la acción escolar pueda ser verdaderamente captada.

No es preciso insinuar otros aspectos sobre los que nuestro conocimiento histórico de la experiencia educacional rural de los años 1920-1940 revela sus límites. Otra(s) historia(s) de la educación rural podría(n) tener sentido hoy, desde la mirada, quizá, de perspectivas distintas de las que fructificaron en los primeros momentos. ¿Qué podría decir la historia de la educación rural a la historia de la economía agrícola, por ejemplo?, ¿cuánto pudo modificarse esta última por la persistente labor de introducción de nuevas especies que sustentaba la noción modernizadora de la vida rural?

La documentación de aquellas escuelas rurales depositada en el Archivo Histórico de la SEP deja ver los múltiples aspectos socioculturales en que la agencia escolar tocó el orden cotidiano de los pueblos campesinos de México, vivificándonos la verdadera dimensión de los cambios que pareció desencadenar. Esa documentación, que ha recibido contadas incursiones historiográficas, yace plena de relatos relativos a la institucionalización de las políticas educacionales impulsadas localmente por la escuela rural federal. En ellos figuran, como actores centrales, el interés modernizador, corporativo e iluminista del actor burocrático, embarcado en distintas iniciativas de fomento social y en continua interacción con las bases y sujetos sociales de nuevo y viejo cuño, que articularon su participación dentro del nuevo orden nacional posrevolucionario.

Como lo mostraron años atrás los estudios políticos sobre la implantación de la escuela rural federal, el análisis local, imbuido de perspectivas microhistóricas, constituye la vía de reconstrucción que mayores frutos puede tener

en cuanto a generar relaciones observables sobre el impacto sociocultural del currículo rural. Es preciso seguir, en ese nivel de observación sociológica y cultural, el curso local de las iniciativas y los aprendizajes impulsados por inspectores, maestros y extensionistas; es necesario aunar búsquedas en acervos vinculados con la acción de grupos y núcleos de interés local que secundaron esos procesos para poder arribar a consideraciones más precisas sobre el cambio social asociado a ese ciclo de escolarización rural.⁹

Pero incluso es posible preguntarse si en el desarrollo de las propias hipótesis y demostraciones la historiografía política arribó a un punto de llegada en el que se agotasen sus propios objetos heurísticos.

Esa historiografía avanzó por un sendero intelectual que partiendo, *grosso modo*, de posiciones emparentadas con las teorías de la reproducción y de los aparatos ideológicos de Estado, arribó luego a perspectivas más socialistas, identificadas, directa o indirectamente, con el problema y la teoría gramsciana de la hegemonía. En secuencia, sus planteos fueron desde la noción de una sociedad rural constituida a partir del aparato y los intereses del Estado,¹⁰ hacia una lectura regionalmente diferenciada del problema del poder político nacional en su uso de los aparatos escolares,¹¹ que luego arribó a una visión “desde abajo” de los procesos históricos de la construcción de la nueva hegemonía posrevolucionaria a través del aparato y la política cultural de la escuela.¹²

Moviéndose, así, desde el orden del discurso y el proyecto estatal, los historiadores de la escuela rural aterrizaron en el orden de la comunidad rural, espacio que emergió como ámbito decisivo y final de desempeño de los procesos

⁹ Un ejemplo de las hipótesis y análisis politológicos que cabría profundizar para dar continuidad al estudio de esas dimensiones lo constituye el trabajo de María Bertely (1998), quien analiza la forma en que las dinastías políticas del pueblo zapoteco de Villa Hidalgo (o Yalalag), hicieron del control de la escuela parte esencial de las estrategias hegemónicas con las que pudieron dominar la vida social de la villa durante el turbulento proceso de recomposición del poder político que vivió la nación mexicana a lo largo del régimen gubernamental del general Lázaro Cárdenas.

¹⁰ Una visión del poder estatal de este tipo es la que prevalece en los primeros trabajos representativos del giro historiográfico sobre la historia escolar posrevolucionaria (Córdova, 1974; Raby, 1976; Britton, 1979; Vaughan, 1982).

¹¹ El énfasis regional que impregnó los estudios dedicados a la historia de la escuela socialista del periodo de Lázaro Cárdenas probó, de un modo suficiente, el carácter diferenciado y contradictorio que asumió en ese nivel el proceso de implementación de las políticas educativas nacionales (Yankelevich, 1985; Valdés, 1989; Camacho, 1991; Lewis, 1997; Alfonso, 1999).

¹² Presente en los estudios regionales, esta visión “desde abajo”, de reconstrucción de las políticas en el nivel local es reseñada práctica y conceptualmente por Mary Kay Vaughan cuando afirma: “Y sin embargo, los estudios posrevisionistas aún están en la infancia. Todavía no ha sido plenamente comprendido el poder relativo de Estado y sociedad en la construcción de la nación y de la modernidad. Los historiadores empiezan a enfrentarse a los procesos socioculturales que interactúan en la formación del Estado y de la nación. El actual desafío intelectual consiste en llegar más allá de la estrecha interpretación política de una organización clientelista, impuesta desde arriba por los dirigentes del Estado, que absorbió a un crédulo campesinado al vértice de una modernidad implacable. En relación con las escuelas primarias de la Revolución, la tarea consiste en llegar a un entendimiento mejor matizado que los que han asociado la escuela federal con una benigna mejora o con una represiva dominación... En primer lugar, el concepto de negociación pone en duda la idea de construcción de una nación como una ingeniería social desde arriba y desafía teorías que consideran la modernización como un proceso invulnerable a toda contestación en el libro sobre la política cultural” (Vaughan, 2000: 23).

de hegemonía. El espacio comunitario redescubierto comenzó luego a pensarse como objeto de análisis sociocultural. El hallazgo de un nuevo territorio heurístico en el estudio de las dinámicas de implantación del poder político nacional, pareció representar, al mismo tiempo, un motivo para el encuentro concomitante con las teorías de la historia cultural, lanzando a los historiadores hacia el tiempo porfiriano precedente a través de discusiones sobre la cultura escolar, las representaciones y los procesos de apropiación.

En ese derrotero, puede decirse, hasta cierto punto, que una mudanza conceptual detuvo el propio desarrollo de las hipótesis politológicas; el hallazgo de la dimensión comunitaria pareció constituir un punto de llegada en la producción de una teoría menos reproduccionista y más resistentista y estratégica de los procesos de implementación de las políticas del poder central. La dimensión comunitaria fue poco, o al menos poco sistemáticamente, pensada.

Una comunidad rural, muchas veces genérica e indiferenciada, emerge en algunos análisis constituyendo, a mi modo de ver, un campo para futuras exploraciones conceptuales. Una tarea, dentro de las no pocas pendientes en torno a la historia de la educación rural durante el periodo 1920-1940, plantearía la necesidad de profundizar el análisis político de los procesos de la escolarización asumiendo el carácter contradictorio, internamente diferenciado del orden comunitario, para reelaborar, en ese nivel social, nuestros análisis sobre la construcción social del poder político y sobre las formas en que esos procesos dieron paso a la consolidación del naciente orden hegemónico nacional.

Ése es el terreno conceptual por el que transitan las realidades que se discuten a continuación.

EL NUEVO ORDEN JURISDICCIONAL: LA MICROPOLÍTICA EN TORNO AL DISPOSITIVO PRODUCTIVO DE LA ESCUELA FEDERAL¹³

En otros trabajos he sostenido la idea de que el carácter conflictivo que frecuentemente asumió la relación entre la escuela rural federal y las comunidades de 1920 a 1940, derivó no sólo de los postulados ideológicos y políticos impulsados por la SEP sino, en un modo significativo, de las resistencias locales y regionales que enfrentó el nuevo orden *jurisdiccional* que ella pretendía instaurar.¹⁴ La nueva *jurisdicción*, mediante la cual la Secretaría anulaba el poder

¹³ Una versión sucinta de este inciso apareció en la revista *América a Debate* (Alfonseca, 2002b).

¹⁴ Como es conocido, la escolarización federal asumió objetivos de movilización política y social durante las coyunturas de 1924-1928 y 1934-1940, cuando el Estado posrevolucionario desplegó a través de ella políticas desfanatizadoras y socializantes. Particularmente durante la segunda coyuntura, la de la llamada Escuela Socialista, la escolarización federal generó violencia política e ideológica. Mi idea, empero, es que el propio diseño pedagógico e institucional de la escuela federal generaba en las localidades procesos de cambio y recomposición del poder político (véase Alfonseca, 1999, 2002a, 2002b).

de decisión local subordinándolo al principio abstracto de nación, de la cual, en cuanto órgano del Poder Ejecutivo Federal, se erigía como representante, atravesaba materialmente a la escuela rural, constituyéndola, más allá de las coyunturas políticas e ideológicas, como un nuevo espacio de poder y de relaciones micropolíticas.¹⁵

Debido a ello existió, según creo, una *micropolítica*¹⁶ inherente al *dispositivo institucional* federal que produjo conflicto y nuevas relaciones de poder en tres dimensiones fundamentales: la de la gestión escolar; la de la propiedad y el usufructo sobre el espacio y los bienes de la escuela; la de la obediencia, los derechos y los deberes de las asociaciones locales de apoyo. En esas dimensiones, la escolarización federal irrumpió en el orden social comunitario como un importante proceso de desplazamiento y descalificación del derecho consuetudinario de los actores que, en función de éste, obtenían poder y estatus de la cultura local en torno a la escuela.

De fuera federal se revestían, por ejemplo, el espacio escolar y sus bienes, como amenazadoramente proclamaban los inspectores de la SEP cada vez que tuvieron que revertir iniciativas comunitarias de *apropiación* de terrenos, cosechas, llaves, lámparas de gas, etc. (y de todo aquello que la comunidad había entregado a la escuela con el producto de lo que, al fin y al cabo, era su trabajo), advirtiendo a los vecinos que lo adjudicado a la Secretaría se convertía, por ello, en *Bien de la Nación*, noción jurisdiccional que rompía con el tradicional con-

¹⁵ Aunque el estatus jurisdiccional federal existiese antes de la Constitución de 1917, las realidades de su interacción con otros ordenamientos jurídicos que, como los de los estados de la república, le quedaban subordinados sólo comenzaría a realizarse práctica y generalizadamente con la acción del Estado posrevolucionario produciéndose, a partir de entonces, un extendido y conflictivo proceso de adecuación y delimitación de la esferas de jurisdicción entre los distintos órdenes legales que regían la vida social en el territorio nacional. Ciertamente, como señala Córdova, la acción del Ejecutivo federal posterior a 1917, se produciría sobre las nuevas bases de una "doctrina que ve a la nación, con su propiedad originaria, como la auténtica legitimadora de la propiedad privada", precepto que dotó a la acción del poder Ejecutivo de una ilimitada capacidad para reclamar jurisdicción sobre otras formas de derecho, públicas y privadas. Esto hizo que la acción de sus distintas dependencias, entre otras la SEP, contase con una enorme capacidad de restar potestad al derecho de los estados federados y los particulares en aquellas esferas prácticas en las que éste se interponía con sus intereses. Esta veta de análisis jurisdiccional de las políticas del poder ejecutivo federal posrevolucionario es muy importante. Aunque se ha desarrollado escasamente en el análisis de la política educacional en sus relaciones con los estados y los municipios, muestra su interés explicativo en el caso de otras políticas, como la agraria y la hidráulica (Córdova, 1989: 10, 81-102; Aboites y Morales, 1999: 55-93).

¹⁶ El concepto deriva de Stephen Ball, quien define la *micropolítica* de la escuela como un proceso de relaciones políticas conectadas "con tres esferas esenciales... 1) los intereses de los actores... 2) el mantenimiento del control de la organización... 3) los conflictos alrededor de la política, en términos generales, lo que llamo definición de la escuela". Sin embargo, es importante destacar que si bien el concepto de Ball es el que inspira la definición que aquí se toma, aquél se origina y opera sobre configuraciones escolares que difieren históricamente de las que analizamos. En su concepto de micropolítica, el peso de ciertos actores institucionales (como los docentes y los directivos) es esencial, siendo menor el que tienen actores situados fuera de la institución como pueden serlo la comunidad y las autoridades relacionadas con la escuela. Por el contrario, en nuestro concepto los segundos son actores tan centrales como los primeros, hecho que simplemente deriva del menor desarrollo y complejidad de las escuelas rurales de ese entonces (Ball, 1989: 35).

trol local sobre la escuela que frecuentemente trataron de refrendar los actos populares de *restitución del fuero* que enfrentó la Secretaría durante esos años.

Citaré uno de esos actos de restitución de fuero en el que se expresa de modo claro el problema jurisdiccional al que hago alusión. Éste ocurrió en el pueblo de La Resurrección, en febrero de 1935, cuando el inspector trataba de solucionar allí los problemas que acarrearba a la escuela federal la oposición de la grey católica del lugar. Decía el inspector:

[...] con fecha 13 del actual pasé a practicar una visita al Pueblo de La Resurrección... tratando de resolver problemas creados por un grupo de fanáticos en contra de la escuela, al llegar al lugar el sacristán... tocó las campanas... con lo que se reunió la gente formándose un motín que logré dominar; los vecinos influenciados por dicho sacristán... rechazan francamente la escuela y se habían apoderado de la lámpara de gasolina propiedad de la misma que logré recuperar y depositar en esta Inspección. En vista de lo manifestado creo pertinente clausurar la escuela... y pasar la lámpara a otra... pues los que se apoderaron de ella la llevaron a la iglesia y tratan de recogerla para el mismo objeto *cuando es propiedad de la Nación puesto que fue comprada para la escuela federal... y no para servicio de fanáticos...* (cursivas nuestras).¹⁷

Entre quienes compraron la lámpara para la escuela se hallaban, sin duda, algunos de los propios amotinados.¹⁸

El fuero federal anulaba también el poder de decisión sobre la vida de las escuelas de que había gozado tradicionalmente la autoridad local. Sus agentes, los maestros e inspectores de la SEP, no les debían obediencia en materia de aquellos aspectos de gestión escolar en los que usualmente habían tenido prerrogativa, como la adjudicación del puesto y las decisiones de cambio docente en función de juicios sobre desempeño, la decisión de feriados, la fiscalización del producto de la actividad escolar, etc., haciéndolo jugar cada vez que los agentes del poder local manifestaron ese tipo de pretensiones.

De fuero se hallaban también investidos los vecinos organizados en asociaciones de apoyo a la escuela como las *Juntas* y los *Comités de Educación*. Aunque éstos no operasen en su auxilio a la hora de enfrentar la reacción local, debían asentir a los regaños de inspectores y maestros que les exigían hacer avanzar los proyectos de la escuela federal, si bien ello les implicase entrar en

¹⁷ A. S. López, inspector federal a Jefe del Departamento de Escuelas Rurales; Texcoco, México, 16 de febrero de 1935, AHSEP, DERPFI, exp. 11/11903.

¹⁸ Procesos de esta naturaleza son los que analiza Elsie Rockwell en su artículo "Keys to appropriation: rural schooling in Mexico" (1996), dando a esta problemática del control local sobre la escuela un acercamiento que enfatiza más en la historia de las prácticas culturales que en los procesos de cambio en los sistemas de jurisdicción.

conflicto con el orden comunitario de obediencia y lealtad previo, muchas veces opuesto a los propósitos de la federación.

Ése era el nuevo orden jurisdiccional sobre el que avanzaba la escuela federal, un principio que modificó los términos en que los actores locales habían efectuado previamente las políticas de escolarización, creando nuevas bases para el uso del poder legítimo y, por tanto, para la negociación.

En este segmento del escrito me propongo analizar rasgos de la micro-política que pautó la participación y la gestión de los espacios productivos en muchas escuelas federales de los distritos de Texcoco y Chalco entre 1922 y 1936. El desarrollo de esos espacios constituía no sólo un elemento central en la estrategia pedagógica con que se pretendía modernizar las relaciones sociales; las parcelas y los anexos también debían ayudar al sostenimiento financiero de la escuela.

Al menos hasta 1936, la implantación de esos núcleos productivos en la región se manifestó como un proceso de carácter restringido y contradictorio ya que no todas las escuelas federales los poseían y su fomento registraba frecuentes retrocesos.

Un panorama general del desarrollo de esos espacios figura en los cuadros y gráficas que se presentan a continuación, basados en diagnósticos cuya realización impulsó la SEP a partir de 1933.

<i>Distrito</i>	<i>Número escuelas federales</i>	<i>Cultivadas regularmente</i>	<i>Regularmente sin cultivar</i>	<i>Sin parcela</i>	<i>Tamaño promedio de las parcelas</i>
Chalco	30	16		14	2.6 has.
Texcoco	38	15	8	15	2.2 has.

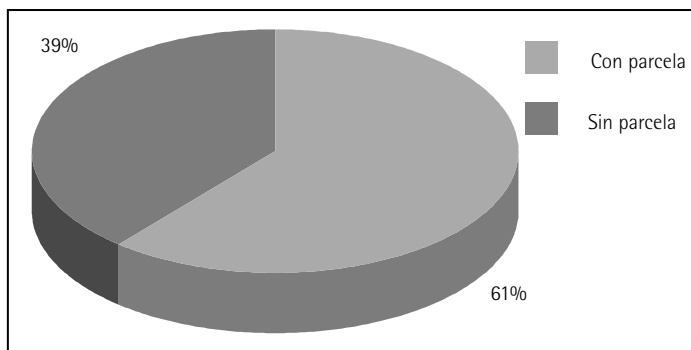
CUADRO 1 Distritos de Texcoco y Chalco
Parcelas escolares 1933-1936

Fuente: Elaborado a partir de expedientes escolares AHSEP.

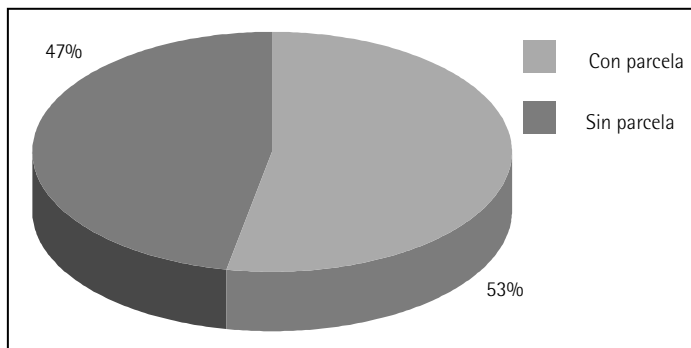
<i>Distrito</i>	<i>Número escuelas federales</i>	<i>Con anexos productivos</i>	<i>Sin anexos productivos</i>
Chalco	30	7	23
Texcoco	38	18	20

CUADRO 2 Distritos de Texcoco y Chalco
Anexos productivos 1933-1936

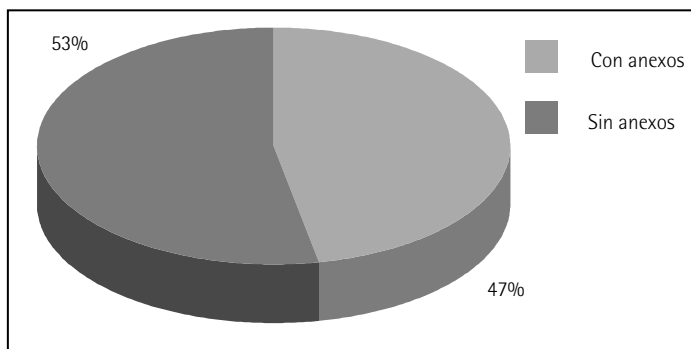
Fuente: Elaborado a partir de expedientes escolares AHSEP.



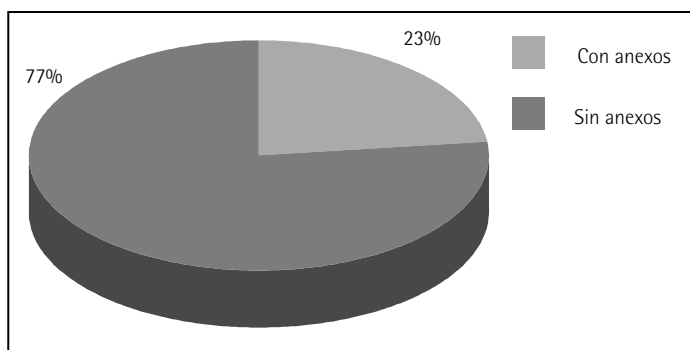
GRÁFICA 1 Distrito de Texcoco
Escuelas con parcela escolar 1933-1936



GRÁFICA 2 Distrito de Chalco
Escuelas con parcela escolar 1933-1936



GRÁFICA 3 Distrito de Texcoco
Escuelas con anexos productivos 1933-1936



GRÁFICA 4 Distrito de Chalco
Escuelas con anexos productivos 1933-1936

Como puede verse, hacia mediados de la década de los treinta, aproximadamente 60% de las escuelas federales que operaban en la región poseía parcela escolar. De éstas, una proporción importante (20%) se había mantenido regularmente sin cultivar durante los diez años de vida que promediaban las escuelas. Los anexos productivos constituían un rubro menos difundido aún, ya que poco más de 40% de las escuelas los poseía, existiendo notables diferencias entre un Distrito y otro.

Cierto orden objetivo de restricciones materiales y sociales estableció límites a la expansión de estos dispositivos. La documentación disponible evidencia el modo en el que el problema regional de distribución de la tierra, por ejemplo, se erigió en una restricción material importante para la expansión de las parcelas escolares durante el periodo 1923-1936. La escasez de tierras determinó que en esos años muchas escuelas carecieran de parcela y, en los hechos, indirectamente incidió en las formas en que la comunidad decidía dar uso a la parcela escolar y a sus productos. La pobreza del campesinado era, igualmente, un orden material al que, con frecuencia, se aduce en la documentación como factor explicativo del débil desarrollo de las actividades productivas escolares.

La región comprendida por los Distritos de Texcoco y Chalco había seguido, durante el siglo XIX, un modelo de desarrollo del capitalismo agrario que tuvo como correlato un acentuado proceso de descomposición del campesinado. Estudios como los de Tuttino, Pedrero, Mora y otros más destacan el modo en que la expansión territorial de las haciendas y la ruptura del equilibrio ecológico regional implicaron la pauperización y la proletarianización de las comunidades rurales (Pedrero, 1977; García, 1981; Tuttino, 1993).

Ese proceso de concentración de la tierra y de proletarianización del campesinado constituyó las bases sociales del movimiento campesino que se sumó al

zapatismo durante la Revolución (y que ya antes se había expresado en luchas por la defensa territorial de los pueblos como la de Julio López) configurando, según creemos, no sólo un amplio sector de campesinos sin tierra y con la expectativa de obtenerla de manos de la Reforma Agraria posrevolucionaria, sino un fuerte sentido de constitución de la identidad local basado en la preservación y el control del territorio.¹⁹

La presión demográfica sobre el suelo y la resistencia local a entregarlo a fuereños marcaron, según puede pensarse, límites a la expansión de las parcelas escolares. Es posible reconocer en las diferentes historias escolares la presencia de una problemática de esa naturaleza, poniendo en consideración un conjunto relativamente amplio de hechos que definieron, por una parte, la ausencia de actos de cesión efectiva de la parcela a la escuela o la solicitud de que la parcela escolar fuese distribuida entre vecinos y, por la otra, la presencia de formas de aparcería como mecanismo relativamente difundido de explotación de las parcelas escolares.

Como vimos a propósito del cuadro 1, hacia 1936, fecha en la cual ya se había realizado buena parte del reparto agrario posrevolucionario regional, casi un 50% de las escuelas carecía de parcela. Esta situación ocasionalmente fue explicada por los inspectores con la afirmación genérica “no existe ejido”. Sin embargo, no es claro que pueda fundarse en la ausencia de ejido una explicación válida para todas las escuelas que carecían de parcela en ese año, ya que existen casos como el del pueblo de Nepantla, municipio de Tepetlixpa, en el que la escuela no la tenía “a pesar de existir ejido”, o como los de Huitzilcingo, municipio de Chalco, y La Magdalena Atlipac, municipio de Los Reyes, en los que la comunidad ejidal se negaba a entregar terreno para la parcela.

Sin embargo, la implantación de parcelas y anexos también se vio frenada por procesos relacionados con el orden social y cultural de las comunidades. Una presumiblemente compleja micropolítica en torno a las parcelas se hace

¹⁹ La región del Distrito de Chalco es particularmente abigarrada en cuanto a procesos de identificación social fundados en el territorio, hecho que guarda estrecha relación con las luchas que desde el periodo colonial sostuvieron sus pueblos por preservarse de la expansión de las haciendas. Este carácter, todavía perceptible en actitudes sociales como las que actualmente sostienen pueblos de Milpa Alta y Xochimilco en cuanto a impedir el ingreso de foráneos, es manifiesto en algunos movimientos agrarios que vivió la región durante el siglo XIX, como el de Julio López, que en el *Manifiesto a todos los oprimidos y pobres de México y del Universo* (1869) destacaba: “Si los curas son malos, también lo son todos los hombres que mandan. ¿Qué diremos de eso que hemos dado en llamar gobierno, y es tiranía? ¿Dónde está el gobierno bueno? Juárez, a pesar de llamarse republicano y enemigo de la iglesia, es un mocho y un déspota: es que todos los gobiernos son malos. Por eso, ahora, nos pronunciamos contra todas las formas de gobierno: queremos la paz y el orden”. Los pueblos cuya relación con el dispositivo federal describo fueron los mismos que nutrieron el movimiento de López y su ideario anarquista. No sólo los del municipio de Chalco, epicentro de la rebelión, sino los de la región de Texcoco que se fueron sumando en su derrotero. Son los mismos pueblos que colindan con la peculiar *Confederación de los 9 Pueblos de Milpa Alta*, movimiento por el control local del territorio nacido allí hacia los años cincuenta de este siglo, cuyos orígenes pueden remontarse a la Colonia (véase, al respecto, Eguiluz, 1972; Saldaña, 1996).

patente a través de iniciativas locales que objetaron la cesión de tierra a la escuela, fuese con el propósito de preservar el control jurídico del territorio en la comunidad o con el de entregar ese recurso a vecinos que carecían de él. Esa política de los intereses locales generó, también, iniciativas que cuestionaron las dimensiones y la calidad de los terrenos que debía entregarse a la escuela para establecer la parcela escolar o que objetaron, finalmente, la jurisdicción escolar en materia de decisión y uso de sus productos.

Por ejemplo, en Huitzilcingo, municipio de Chalco, poblado en el que el asunto de la parcela escolar produjo repetidos incidentes entre 1925 y 1936, se suscitó en 1926 una disputa entre la Inspección Federal de Educación y el Comité Particular Administrativo del ejido, en relación con la entrega formal de las cinco hectáreas que consignaba el reglamento agrario para la parcela escolar. Según informaba el inspector de la zona al delegado estatal de la Comisión Nacional Agraria (CNA):

En cumplimiento a lo que la ley dispone, el pueblo de Huitzilcingo... remite a esta Inspección... el acta de entrega de cinco hectáreas de los terrenos ejidales del mencionado lugar *y que se destinan* para campo de prácticas agrícolas de los alumnos de la Escuela Rural Federal... pero existen en el lugar de referencia unos cuantos individuos que prefieren mejor que la Secretaría retire la Escuela antes que acatar la ley... (cursivas nuestras).²⁰

La escuela había venido usufructuando una parcela cerca del pueblo. Lo que objetaba un sector de los ejidatarios era la decisión de formalizar legalmente la entrega. Las posiciones de ese núcleo no rehusaban el usufructo del suelo por la escuela para proceder, por ejemplo, a su distribución entre miembros del ejido, como sucedió en otros casos, como el de San Pablito, Chiconcuac, que comentaré a continuación. Esa facción de los agricultores de Huitzilcingo se negaba a que dicho usufructo se instituyese, sustrayendo del control ejidal futuras decisiones sobre el fondo territorial.

De San Pablito, una comisión de vecinos gestionó en 1928, ante la Comisión Nacional Agraria, la distribución de las cinco hectáreas de la parcela escolar entre campesinos pobres del ejido bajo las siguientes consideraciones:

Que en el año de 1920, fuimos dotados de ejidos... con la superficie de 155 hectáreas de tierra, que se tomaron de la Hacienda denominada "La Grande"... Que de estas 155 has. se donaron para su cultivo de experimentación del colegio de niños de esta

localidad, cinco hectáreas las cuales no han sido atendidas debidamente, llegando al grado de que éstas han sido dadas a medias con un señor de nombre Miguel Flores, persona acomodada en su vida económica. Que mientras este señor goza de este privilegio, quedamos muchos campesinos sin tierra, sin que por esto se digne el C. Presidente del Comité Particular a favorecernos, ya que es público y notorio nuestra grande miseria. Por tal virtud a usted recurrimos, a fin de ordenar al C. Presidente del Comité Particular Administrativo Agrario de este pueblo, reparta dichas cinco hectáreas de tierra a nosotros que tanto las necesitamos, evitando el lucro indebido que se está haciendo de ellas.²¹

Comentaré después algo de lo que nos informa el incidente, en cuanto a la relación de aparcería como forma de explotación de la parcela escolar, que fue frecuente en la historias de las parcelas de Texcoco y Chalco. En el contexto de lo que se argumenta es interesante el caso de San Pablito, como ejemplo del espectro de intereses locales que se organizaba en torno de la parcela escolar. En San Pablito, como en otras localidades más, grupos de ejidatarios presionaron a sus comités administrativos y a las autoridades de la CNA para que las tierras de la parcela escolar les fuesen repartidas. Esta problemática adquirió cierta relevancia dentro de la región, creando fricciones entre la SEP y la CNA en torno a la interpretación que debía darse contingentemente a la fracción 15a. de la Ley del Patrimonio Parcelario Ejidal, que prescribía la dotación de cinco hectáreas de terreno a la escuela federal.

En 1928, el director federal de Educación en el estado informaba a sus inspectores acerca de las gestiones que había hecho frente a la CNA con el objeto de allanar las discrepancias locales entre los representantes zonales de la Comisión, los comités administrativos ejidales y los inspectores de la SEP en torno al tema de la dotación de parcelas ejidales a la escuela. Según decía, había logrado que la Comisión Agraria turnase la siguiente circular a sus ingenieros en la delegación de la CNA en el estado:

Se tiene conocimiento en esta Oficina, de que los Comités Particulares Administrativos de ese Estado, donde hay Escuelas Rurales Federales, se niegan a proporcionar a la Escuela del lugar la parcela que hace falta para llevar a cabo los cultivos de experimentación... Otras ocasiones los Comités Administrativos conceden dicha partida lejos del establecimiento educacional, o en terrenos completamente impropios para toda clase de cultivos, haciendo así prácticamente imposible la enseñanza rural. A fin de evitar que esta actitud observada por los Comités Administrativos sea perjudicial a la educación rural... sírvase usted procurar desde

²¹ Comisión Nacional Agraria a Secretario de Educación Pública, México, 14 de enero de 1928, AHSEP, expediente 4/11466.

luego, sea dotada la Escuela que exista en cada uno de los pueblos dotados o restituidos de ejidos, con la parcela que le sea necesaria para los fines indicados; en la inteligencia de que dicha parcela debe reunir por la calidad de sus tierras y por su situación geográfica, las condiciones indispensables, recordándole que en aquellos lugares en que haya sido aplicada la ley del Patrimonio Parcelario Ejidal del 25 de agosto de 1927, la parcela deberá ser la misma que la que se haya determinado de acuerdo con la fracción primera del artículo quince...²²

En esta circular, que define bien la dinámica micropolítica de la cesión de parcela escolar en algunos ejidos de la región (negativas de cesión o cesión en tierras distantes e impropias, reservando para sus miembros las mejores tierras) se encuentran ecos del conflicto sostenido por la Inspección de Texcoco en el poblado de Chimalpa, municipio de Chiautla. Allí, la pretensión del profesor rural de ocupar cinco hectáreas para instalar la parcela lo había llevado a enfrentarse con el comisariado ejidal y con el ingeniero encargado del reparto, quienes habían derivado el conflicto a la CNA. Ésta le indicó al comisario ejidal de Santiago Chimalpa lo siguiente:

Ha tenido conocimiento esta Comisión Nacional Agraria de que el C. Profesor de ese lugar pretende tomar de los terrenos ejidales... una extensión de tierra de cinco hectáreas para la fundación de la Escuela Granja, en lugar de aceptar las tres hectáreas que con tal objeto fueron localizadas sobre el terreno, por lo que se servirá usted vigilar que por ningún motivo vaya a tomar dicho profesor la superficie que pretende para destinarla a la Escuela Granja, una vez que *se lesionarán los intereses de los Ejidatarios* en vista de reducir la cantidad de tierras de que se compone ese ejido (cursivas nuestras).²³

Resolución con la cual se puso fin a un incidente que involucraba ya a la Inspección Federal de Texcoco, a la Presidencia Municipal, al procurador de pueblos y a las Oficialías Mayores de la SEP y de la CNA, obligando al inspector federal M. Gómez a aceptar las tres hectáreas que se le ofrecían y haciéndole aceptar a la SEP una negociación sobre el reglamento vigente.

El inspector Gómez había puesto en el asunto un notable interés, insistiendo en la entrega de las cinco hectáreas mediante argumentos como los que siguen:

[...] individuos interesados de perjudicar la escuela de experimentación ya mencionada, alegando razones que esta Inspección no puede aceptar porque la razón

²² Gilberto López, Director Federal de Educación a Inspectores, Toluca, México, 13 de agosto de 1928, AHSEP, expediente sin clasificar, Caja 1155.

²³ Inspector Gómez a Jefe del Departamento de Escuelas Rurales, Texcoco, 30 de marzo de 1927, AHSEP, expediente 6/11473.

suprema es la LEY, han logrado influir en el ánimo del Ingeniero... para que solamente proporcione dos hectáreas... teniendo en cuenta que los productos de dicha parcela... [son] para el beneficio educativo de los niños... se comprende que esos mismos beneficios van directamente a beneficiar a los mismos habitantes de la población, quienes egoístamente le niegan a la escuela federal elementos de vida y *si consideramos muy especialmente al pueblo de Chimalpa que en sus fiestas religiosas ha dedicado siempre fuertes cantidades, en comparación con su poder económico, cantidades que entre el cura, cohetes y alcohol no han servido sino para perjudicar más la resolución del problema educativo de los niños (cursivas nuestras).*²⁴

Si usted tiene en cuenta la inmensa importancia que tiene para la educación de las masas campesinas, el que las escuelas rurales tengan un patrimonio propio... si usted considera que el terreno a proporcionar a la escuela en cuestión *no es propiedad de los campesinos sino propiedad federal...* y si usted moralmente juzga a quienes del pueblo escatiman el bienestar de la escuela, que los ha de dignificar y si bajo el mismo punto de vista, *tiene usted presente la incapacidad de que disponen esas gentes la mayoría de las veces para resolver problemas de vital importancia...* comprenderá que con fundamento puede usted resolver de conformidad con la LEY proporcionando... cinco hectáreas de sus terrenos ejidales... y que en remoto caso como algunos en ese pueblo creen que podrían boicotear al maestro no ayudándolo en las siembras... ya existen *sanciones enérgicas para aquellos pueblos o mejor dicho para aquellos malos elementos que se atreven a poner dificultades a la labor educativa del Gobierno Federal (cursivas nuestras).*²⁵

¿En qué medida era representativa del sentir colectivo la posición del comisariado ejidal de Chimalpa de considerar que cinco hectáreas para la parcela escolar era mucho terreno frente al interés de sus representados? Eso es algo difícil de precisar a partir del archivo federal. Gómez habla de “elementos clericales”, pero un cierto aire de arbitrario cultural en su discurso (“habitantes que egoístamente niegan a favor de las fiestas religiosas”, “quienes están incapacitados de resolver problemas vitales”, “la tierra no es propiedad de los campesinos sino de la federación”, “sanciones para aquellos pueblos o mejor dicho aquellos malos elementos”) permite entrever que no eran pocos quienes, en el ejido, consideraban desproporcionada la pretensión de la escuela federal. No eran pocos cuando una de las formas de resistencia dadas a conocer por los vecinos al maestro federal había sido el aviso de no colaboración en las nada grandiosas tareas de hacer producir cinco hectáreas de terreno.

²⁴ M. Gómez, Inspector Federal a Procurador de Pueblos, Texcoco, México, 10 de febrero de 1927, AHSEP, expediente 6/11473.

²⁵ M. Gómez, Inspector Federal a Ingeniero Comisionado en Chimalpa, Texcoco, México, 10 de febrero de 1927, AHSEP, expediente 6/11473.

Se tratase de que las dos hectáreas que se le restaban al proyecto de Gómez fuesen a pasar, eventualmente, a algún miembro del ejido, o se tratase de que los ejidatarios simplemente quisieran resistirse y enfrentar las amenazantes pretensiones *jurisdiccionales* de un sujeto (el inspector) al que se le había ocurrido prohibirles, un año atrás, destinar el producto de la venta de la explotación de los magüeyes del ejido hacia fines distintos del fomento escolar y el que los presionaba, desde 1923, para expandir el área de 10 000 m² de la parcela que la comunidad había dado a la escuela. Se tratase de un interés material o de uno cultural, el hecho es que este tipo de resistencias frenaron la expansión productiva de muchas de las parcelas escolares de la región durante el periodo que se estudia.

El discurso de Gómez pone de manifiesto claros elementos de arbitrariedad cultural, particularmente en razonamientos del tipo: “no es posible que pueblos que gastan lo que gastan en fiestas religiosas dejen de invertir bienes en la escuela, negándole medios de vida”. Este aspecto, en el que radica una rotunda representación descalificatoria de la cultura popular, definió procesos de interacción entre agentes que resultaron de gran importancia para las relaciones del proyecto federal con las comunidades durante las primeras etapas de su institucionalización, y nos permite, por otra parte, introducir aquí algo sobre lo que constituyó una faceta importante de la micropolítica que estructuraban las parcelas escolares: la conculcación de la jurisdicción comunitaria sobre sus productos.

Si la inclusión del principio abstracto consagrado en el artículo 27 constitucional (la tierra es de la nación) era algo que Gómez creía, todavía en 1927, necesario aclararle a su par, el ingeniero de la CNA (“la tierra no es propiedad de los campesinos sino de la federación”), más lejos quedaba aún para las comunidades incluir, dentro de su horizonte cultural, la noción jurisdiccional de que el producto que con su sudor y sus manos habían obtenido de la tierra que cedían a la escuela, tampoco les pertenecía totalmente. Los incidentes mediante los cuales este principio quedó plasmado en comportamientos comunitarios son relativamente numerosos: comités de educación que no entregan las cosechas a la escuela porque les pretenden otros fines, agrupaciones de padres que consideran que lo producido debe emplearse en un destino comunitario más urgente, etcétera.

Un ejemplo de esas situaciones proviene, nuevamente, del inspector Gómez, que trasmitía lo siguiente al director federal en el estado:

Habiendo solicitado el profesor Delfino Gutiérrez, su traslado a otro lugar más hospitalario que el pueblo de Huexotla, Texcoco, Méx., en donde se le negó proporcionarle casa en donde vivir él y su familia... Habiéndose negado el pueblo á

proporcionar la luz para la escuela nocturna, lo mismo que también se negó a facilitar el producto de la siembra del terreno federal inmediato al templo para que con ese dinero se comprara una lámpara de gasolina y otras varias causas más que son de su conocimiento, y no teniendo esta Inspección profesor que poder mandar á dicha escuela, queda clausurada... (sic).²⁶

Ocasionalmente, los vecinos involucrados con el trabajo de la parcela decidían que el producto metálico fuese destinado a otras obras comunitarias, como lo fue, en algunas ocasiones, la reparación del templo (o de otros inmuebles locales, como se recordará el caso de los que en Huehuecalco pensaban destinarlo al Juzgado), la celebración de fiestas locales, la subvención de alguna otra situación de carácter local, etc. A veces hacían uso de ese dinero en convenio con el inspector, entendiéndose que era “fiado”.

¿Qué iban a hacer los de Huexotla con el producto de la parcela antes que sus fricciones con Gómez derivasen en la clausura temporal de la escuela? Es difícil saberlo pues ningún dato posterior figura en el expediente de la escuela. Empero, es probable que si Gómez les había hablado como les habló a los de Jolalpan, municipio de Chiautla, sencillamente se negasen a responder a sus expectativas.

A los de Jolalpan, Gómez les había dicho, poco después de una visita hecha en compañía del director federal con el objeto de gestionar “ante las autoridades y algunos vecinos que no fuera despojada la escuela de la cosecha”, lo siguiente:

Nuevamente esta Inspección se ve obligada a dirigirse a ustedes para hacerles una súplica que hace tiempo por todos los medios posibles ha tratado de realizar y que tanto ustedes como el pueblo se han negado a obedecer en perjuicio de la Escuela Rural... Son obligaciones de la Autoridades Civiles, Educativas y Ejidatales en colaboración con el pueblo entero sembrar, prestar las yuntas para hacerlo, recoger la cosecha, venderla a buen precio, entregar el producto al Tesorero de la Junta de Educación, quien en relación con la voluntad de la mayoría del pueblo y en relación con las necesidades de la escuela, destinará dicho producto en beneficio de la misma... Ustedes han permitido que yo personalmente con la Profesora y los niños fuera el año pasado a recoger la cosecha; la pereza de la Junta de Educación y del Comité Agrario llegó a tal extremo que permitió se trabajara los terrenos a medias restándole medios de enriquecimiento al plantel en donde los hijos de ustedes hanse de formar hombres perfectos... esta Inspección no está resuelta a permitir

²⁶ M. Gómez, Inspector Federal a Director Federal de Educación, Texcoco, México, 8 de febrero de 1927, AHSEP, Caja 7, expediente 6498.

que la escuela Rural Federal de Jolalpan sea juguete de las pasiones de ustedes, por lo que si no le prestan una franca y decidida ayuda, dicho plantel será trasladado a otro pueblo en donde las Autoridades y los habitantes crean que la escuela es una bendición y no una maldición como ustedes suponen que nada más les produce molestias (*sic*).²⁷

Es probable que a los ojos del núcleo ejidal de Jolalpan la personalidad de Gómez apareciese con una pretensión de jurisdiccionalidad, mandato y obediencia tan fuertes que se formulase aquella relación con el dispositivo pedagógico federal como una maldición —por algo lo dice así el inspector—. Sobran incidentes en estos primeros años de la SEP en la región que hablan de una alta susceptibilidad de las comunidades frente a gestos mucho menos severos que los que contiene la carta; comunidades que rompen culturalmente con la escuela porque un maestro “no los acompañó” en la fiesta pueblerina, porque “los despreció”, porque sale y entra de la localidad mostrando, con eso, falta de involucramiento, etcétera.

Sin embargo, en su reprimenda acerca del deber para con la federación, Gómez destaca algo que hace posible introducir aquí un matiz al problema comunitario de incorporar la nueva jurisdiccionalidad. Gómez, de manera pareja, regaña a autoridades educativas, civiles y ejidales, llamándolas a acatar la nueva jurisdicción, soslayando un hecho recurrente en ese entonces como era la superposición de las propias jurisdicciones federales sobre el asunto de la parcela escolar.

Esta superposición consistió en el conflicto de expectativas de dos burocracias sobre la parcela, el ejido y sus productos: la CNA y su cuerpo de ingenieros encargados de supervisar el fomento ejidal, la SEP y sus maestros e inspectores realizando una gestión de fomento dentro de otra, más general, que era la del ejido. Hoy, con un número importante de años de división del trabajo burocrático en nuestros procesos agrarios, parece difícil imaginar que ese tipo de superposiciones mueva a la confusión y al conflicto, aunque éste, de hecho, ocurre. Pero, en las décadas de los veinte y treinta, apenas comenzaba a gestarse ese tipo de coordinación entre agencias estatales, las que incurrieran muy frecuentemente en una duplicidad de mandatos para las comunidades que, por un lado, hacían por el fomento escolar para, por otro, ser advertidas sobre la imprudencia de sus actos frente a las normas del fomento ejidal.

Una concreción de esto fue la contradicción y el conflicto entre los comités de educación y los comités administrativos de los ejidos en relación con los asuntos de la parcela escolar y con los del papel que al ejido cabría en el fomen-

to de la escuela federal. Dicha contradicción no fue marginal en la vida de la red escolar sostenida por la federación en el Estado de México. En mayo de 1932, el entonces director federal, Ignacio Ramírez, envió una circular a sus inspectores sobre el particular. Ésta decía:

Hemos notado en algunos poblados cierta divergencia de opiniones con respecto a la escuela, entre los Comités de Educación y los Comités Agrarios, fuerzas ambas, de progreso y de renovación... Instituciones revolucionarias, como son ambos Comités, necesitan ser alentadas e ilustradas convenientemente para que respondan a sus fines. Con este objeto... la Dirección a mi cargo sugiere a usted la necesidad de que celebre en esa Cabecera de la Zona, una Junta de Representantes de los Comités Agrarios y de Educación, la que en dos días podría ponerse de acuerdo en los siguientes puntos... : 1. Los Comités en sus relaciones con los maestros... 3. Forma de colectar fondos y de aplicarlos en beneficio de la escuela. 4. La parcela escolar. Su administración, cultivo y utilidades... (*sic*).²⁸

Las divergencias que quería allanar Ramírez, unificando criterios entre ambos comités respecto a sus relaciones mutuas y al papel de la escuela en el ejido y del ejido en la escuela, venían ocurriendo prácticamente desde el origen mismo de la implantación del dispositivo federal, esto es, desde hacía entonces casi una década.

Uno de los primeros incidentes sobre los que existen detalles en la información guardada por el AHSEP está fechado en 1926 y ocurrió en el antes comentado ejido de Chimalpa, municipio de Chiautla. Nuevamente es el inspector Gómez quien informa, señalando el modo en que:

Una numerosa comisión de vecinos del Pueblo de Chimalpa... encabezada por las personas más prominentes del lugar, se ha presentado... quejándose de lo siguiente:
Que obrando de acuerdo con la Comisión Nacional Agraria... han estado vendiendo los magueyes que se encuentran en el bordo que circunda los terrenos... [del] ejido... cuyo Comité y mayoría del pueblo ha dedicado todo el dinero y también todos sus esfuerzos a construir la nueva escuela del lugar... no obstante haber destinado el dinero... a tan benéfica obra, existe en el pueblo un señor que se llama Julio Pomposo quien ayudado por el primero y segundo comisarios... impiden actualmente la continuación de los trabajos del plantel... y para el efecto el C. Ing. Ayudante de Agrónomo... ha comenzado a citar a los miembros del Comité Admi-

²⁸ Ignacio Ramírez a Inspectores Escolares. Oficio-Circular, Toluca, México, 31 de mayo de 1932, AHSEP, expedientes sin clasificar, Caja 876.

nistrativo amenazándolos en su propio despacho, indicándoles que deben suspender la obra... y que si siguen empleando el producto de la venta de los magueyes en la terminación de la escuela, los obligará a reintegrar las cantidades (*sic*).²⁹

En la actitud de esa fracción —no tan minoritaria como Gómez la definía ya que, como se recordará, le negaron brazos para trabajar la pequeña superficie de la parcela escolar que tenía la escuela en el ejido— el inspector veía la mano del poder conservador: los “fanáticos”, el cacique y quienes jugaban en su favor dentro del Comité Particular Administrativo, gente, por definición, opuesta a la instrucción popular y dispuesta a obstaculizar sus tareas de fomento. Sin embargo, presumo que el problema podría, sencillamente, reducirse a la existencia de esas dos jurisdicciones sobre el fomento ejidal, como puede desprenderse de otros incidentes de esa naturaleza que comentaremos a continuación.

Un problema jurisdiccional se expresa en lo que reportaba el maestro Luis Iberri desde Acuautila, municipio de Ixtapaluca, en junio de 1933. Iberri le transcribe a su inspector una carta hecha llegar al Comité de Educación de la escuela por el jefe de la zona ejidal, donde este último comunica que para poder vender la cebada existente en la parcela escolar requiere su autorización. El maestro reflexiona sobre el asunto:

Como Ud. puede ver perfectamente por el tenor de este oficio, el Comité de Educación de este pueblo va a quedar supeditado a la voluntad tanto del Sr. Jefe de la Zona Ejidal como del Comité Agrario que radica en ésta, y como tanto el Sr. Ing. como el Presidente del Comité Ejidal no comulga con las ideas libertarias de nuestro pueblo, el Comité de Educación antes que caminar de acuerdo con esta determinación prefiere renunciar y me quedará sin Comité, por el hecho de que a la escuela no le ayudan absolutamente para nada, y eso sí, ahora que ven que la escuela tiene algunos fondos quieren darse el tono de invertirlos, aunque sea en bien de la misma, como Ud. sabe ninguno de los miembros que forman el Comité Ejidal tiene hijos y por esto no les importa nada la Educ. de la masa campesina, a más ha propalado la versión de que se me quiten todas las ayudas que tengo del Comité de Educación como de las Autoridades Municipales... (*sic*).³⁰

Muy cerca de allí, en la cabecera del municipio, una situación similar ocurriría dos años más tarde, a pesar de las famosas juntas entre comités que se

²⁹ M. Gómez, Inspector Federal a Director Federal de Educación en el Estado de México, Texcoco, México, 20 de junio de 1926, AHSEP, expediente 6/11473.

³⁰ Luis Iberri, maestro federal en Acuautila a Inspector 1ª Zona Escolar, Acuautila, México, 20 de junio de 1933, AHSEP, expediente 2/11910.

habían celebrado en 1932 y que, al parecer, no habían allanado significativamente las diferencias entre Comités. Antonio López, inspector de la zona, describe la situación imperante en 1935 en los Distritos de Texcoco y Chalco:

Al hacerme cargo de esta zona me enteré del estado caótico que existe en relación con el manejo de fondos de los productos de las parcelas escolares debido a la intromisión, muchas veces hasta altanera, de individuos que se dicen influyentes y que en la actualidad están desempeñando puestos en los Comisariados Ejidales y en los Comités de Educación y con el objeto de poner un hasta aquí a estos robos que se están cometiendo a los fondos de educación frecuentemente me he dirigido a las personas que indico para suplicarles rindan cuentas y entreguen el dinero a quien corresponde y es el caso que nunca han obedecido... y menos se han acercado a esta Inspección como lo ordena la Circular relativa para pedirle autorización para hacer los gastos que sean necesarios sino que frecuentemente se compran objetos que no valen más que una insignificante cantidad y con ellos se saca la totalidad de los productos de las parcelas o bien se gasta en pulque y música para bailes todo el dinero que debía estar para la causa de la educación pública.

Como caso concreto cito el de Ayotla, donde se ha manejado por cuenta del Comisariado Ejidal los productos de la parcela y hasta la fecha se niega a rendir cuenta y entregarlos... Deseo hacer notar a Ud. mi proyecto de establecer talleres y todos los anexos en cada una de las escuelas precisamente con los productos de las parcelas... y que solamente han estado destinados para mangoneo de personas inmorales que sólo piensan en aprovecharse de lo que nada les ha costado.³¹

Por varios motivos, la descripción del inspector López es interesante. En primer lugar, porque confirma la persistencia del conflicto entre los comités a que hemos aludido, si bien en su informe el asunto parece más bien asumir la forma de una resistencia de esos mismos comités a la jurisdicción burocrática de la Secretaría. Es interesante, en segundo lugar, porque expresa el impacto que esa micropolítica sobre el núcleo productivo de la escuela surtía dentro del mismo proyecto pedagógico al restarle medios con los cuales sustentar sus costos de expansión. Es, por último, relevante porque califica el carácter de las resistencias que enfrentaba su jurisdicción en una forma característicamente ética e ideológica: son los influyentes quienes se han apoderado de los comités locales, quienes en forma inmoral se aprovechan del trabajo de otros para destinarlo a fiestas y pulques en cuanto —introduzcamos una pertinente paráfra-

³¹ Antonio López, Inspector Federal a Director Federal de Educación, Texcoco, México, 20 de abril de 1935, AHSEP, expediente sin clasificar.

sis de otro inspector, Gómez— “escatiman el bienestar de la escuela que los ha de dignificar”.

Este último aspecto evoca ciertas imágenes explicativas del proceso posrevolucionario, hasta no hace mucho tiempo en boga: la política estatal de elevación cultural y material del pueblo desviada por un enemigo interno, llámese cacique, acaparador, fanático, etcétera.

De hecho, esos enemigos existieron y explican algunas de las políticas internas en la historia local de muchas escuelas y proyectos productivos de la red federal. Sin embargo, es interesante hacer notar que no todo acto de resistencia a la jurisdicción burocrática de la Secretaría sobre los anexos productivos debe, metodológicamente, fundar la hipótesis de la desviación “anti-popular” corrompida y reaccionaria. De haber constituido esa circunstancia un proceso generalizado, habría dejado huella histórica documental. Si bien en muchas ocasiones los diagnósticos políticos de los actores federales se ven de alguna manera refrendados por la propia comunidad, esto no siempre ocurre, constituyendo una ausencia no poco relevante de otros muchos expedientes escolares que la comunidad no protestase ni apoyase las interpretaciones políticas de maestros e inspectores.

Como lo expresa el inspector López, los propios comités de educación secundan ocasionalmente ese tipo de actos y decisiones tomadas por los comités administrativos sobre la parcela y sus productos y no a modo de arreglos cupulares entre “individuos que se dicen influyentes” de uno y otro comités sino, puede pensarse, sobre la base de la decisión compartida. Finalmente, los miembros del Comité Educativo eran ejidatarios y, aunque no existen amplias referencias documentales respecto a los procesos de decisión colectiva, resulta sintomático en ciertos eventos que ninguna voz se levante en apoyo de las posiciones de inspectores y maestros; que en los incidentes donde estos últimos enfrentaron, en el terreno, la decisión local, figuren no sólo los representantes, sino un número indeterminado de vecinos que los secundan y que el impacto de estos pugilatos jurisdiccionales surtiese posteriormente una secuela de efectos negativos sobre la asistencia y la participación comunitaria en la escuela.

Un caso ilustrativo en este sentido es, a mi modo de ver, el de la escuela ya referida de Huitzilcingo donde, como se recordará, un grupo de vecinos se había opuesto en 1926 a la cesión formal de la parcela a la escuela federal. Cediendo, finalmente, en 1927, por intercesión del delegado agrario, durante los años subsiguientes, la escuela enfrentó problemas con la comunidad. Según el inspector, tres comisarios querían “vengarse de ella”, aludiendo, probablemente, al triunfo de la escuela al haber obtenido la cesión. En 1931, el inspector solicita al presidente municipal su intervención en el problema de la asistencia, la cual no llega a justificar la presencia de dos docentes. Ese mismo año, el Comité de

Educación es removido por negarse a rendir cuentas sobre las cosechas de la parcela. El nuevo comité logra cierto impulso a la escuela, según refiere el inspector, pero, en 1933, nuevamente entra en conflicto con las indicaciones que éste le hace: se opone a la instalación de un horno de panificación; se opone a la pretensión del responsable escolar de la zona de que la parcela deje de ser cultivada por peones para que fuesen los propios vecinos quienes la cultivasen; se opone a que sean los maestros quienes tengan a su cargo la gestión de la parcela y recojan las cosechas, etc. Se opone de tal modo a las taxativas del inspector que éste decide, nuevamente, removerlo, enfrentándose con el pueblo, que apoya las medidas del Comité.³²

Es interesante el forcejeo entre los de Huitzilcingo y el inspector en torno al punto de quiénes debían ser los que controlasen e hiciesen producir la parcela. En aras de “un mejor aprovechamiento del producto” (por economías salariales, debe inferirse), el inspector pugnaba porque fuesen los vecinos quienes la cultivasen. Con esa moción, dejaba de lado el objetivo pedagógico que se reservaba a la parcela para el alumnado, centrándose en el de coadyuvar al sustento económico de la escuela. Por su parte, los vecinos no parecen interesarse en ninguno de los dos objetivos que el modelo pedagógico de la acción esperaba de la parcela, decidiendo que fuesen peones quienes la cultivasen. Esto es relevante porque, como fue dicho páginas atrás, una modalidad frecuente en la explotación de la parcela escolar fueron los contratos de aparcería y la contratación de fuerza de trabajo, modalidades bajo las cuales es posible imaginar una realización incompleta, tanto del sentido pedagógico como del económico, como lo revela un informe hecho en 1936 por el maestro de la escuela rural federal de San Marcos Huixtoco, municipio de Chalco:

La parcela se cultivó dentro de un sinnúmero de dificultades a consecuencia de que, como cada año se ha dejado perder la cosecha, los vecinos ya no se preocupan para cultivarla con empeño por ver que año tras año las cosechas se pierden; pero sin embargo se consiguió que este año se sembrara toda por cuenta de la Escuela y no al tercio y a medias como se venía haciendo y de ella no se sacarán frutos muy satisfactorios pero sí mucho mejores a los de los años pasados.³³

En la documentación no existen elementos suficientes que permitan fundar hipótesis interpretativas acerca de los factores que definían esa forma de explotación en muchas parcelas escolares. Un conjunto de elementos revela

³² El historial que aquí se reseña figura en el expediente escolar del pueblo de Huitzilcingo, AHSEP, expediente 2007.

³³ Informe General de la labor Administrativa, Técnica, Social y Material que rinde el Maestro Manuel Fernández Zamora, Director de la Escuela Rural Federal de Huixtoco, Municipio de Chalco, Huixtoco, Chalco, México, 20 de octubre de 1936, AHSEP, expediente 11704.

que la comunidad escolar de padres o no tenía tiempo o no tenía interés en involucrarse con la producción de la parcela escolar: insistir en que la trabajasen peones, aceptar la relación de aparcería, dejar perder la cosecha, permitir que el ganado la invadiese, dejarla bajo la gestión de Comité Ejidal, juzgar que “mandan a sus hijos a que aprendan, no a que trabajen”, etcétera.

Pero si esos elementos expresan el desinterés de los padres, no es clara, por el lado de quienes demandaban el acceso particular a la parcela, la dinámica de intereses micropolíticos locales. Las explotaban agricultores pudientes, como en el caso denunciado por vecinos de San Pablito, Chiconcuac; ¿las explotaban campesinos empobrecidos como los que allí mismo elevaban su denuncia? ¿Era, por ponerlo en boca de Lenin, una micropolítica entre el *kulak** y el *mujiik*** la que se expresaba en el accionar social en torno a la parcela?

La historia de los anexos productivos se halla menos documentada que la de la parcela escolar, al menos como para lograr tratarla con el relativo detalle con que aquélla lo fue. En ello inciden, posiblemente, hechos como que, al menos durante estos años, dichos anexos tuviesen una menor difusión que las parcelas escolares, que la cuantía de los bienes que para ciertos intereses pudiesen representar fuese, sin duda, menor, que no se constituyesen sobre la misma base jurisdiccional en que se trataba de organizar la explotación de la parcela, etcétera.

Ciertos incidentes revelan (o permiten, al menos, pensar) que la micropolítica en torno de ellos tuvo una trama similar a la de las parcelas, aunque el hecho de que su fomento fuese una realidad subordinada a las decisiones de inversión de la propia comunidad (debiendo, las más de las veces, presionarla maestros e inspectores para que orientaran hacia ellos sus recursos de espacio, dinero y trabajo), hizo que sobre los anexos se desarrollase una relación en muchos casos no definitivamente jurisdiccional sino, más bien, política y cultural, ya que el hecho de que aquélla se decidiese por orientar su inversión hacia los anexos, dependía del poder de convicción y negociación de los inspectores y maestros federales y del propio sentido que la comunidad les otorgase.

Con un carácter jurisdiccional figuran algunos incidentes referidos al destino que debía darse al producto metálico de los anexos, así como ciertas disputas relacionadas con la apropiación del espacio comunitario para destinarlo a su edificación.

Relacionados con el primer sentido figuran hechos como el ya comentado de Huehualcalco, en el que el Comité de Educación pensaba destinar el dinero de la cooperativa de producción escolar a la reconstrucción del juzgado auxiliar del

* *Kulak*, término peyorativo en lengua rusa para referirse a los campesinos adinerados. Literalmente significa “puño” (N. del E.).

** *Mujiik*, nombre que se da al humilde campesino ruso (N. del E.).

pueblo. A pesar de que casos como el de Huehualco muchas veces no figuran, es posible presumir que este tema de los fondos producidos por los anexos y su reinversión en el equipamiento escolar constituyese el lugar de frecuentes disputas jurisdiccionales, puesto que no son raras las ocasiones en que parecen caer en el vacío los perentorios emplazamientos que les hacen los inspectores en cuanto a hacer uso “inmediato” del producto de los anexos en el mejoramiento del inmueble. Dictadas esas instrucciones, muchos de esos inmuebles tienden a permanecer durante años sin las modificaciones exigidas.

Relacionados con el segundo aspecto, la invasión del espacio comunitario por el proyecto productivo de los anexos, caben incidentes como el que relataba en 1926 el maestro federal de la escuela de La Magdalena Atlipac, cuyo testimonio fue ya citado en torno al tema de las relaciones jurisdiccionales con la autoridad local, y que ahora referiré de un modo extenso, ya que puede considerársele como un caso emblemático de la conflictiva jurisdiccional que enfrentaban los núcleos productivos del dispositivo pedagógico de la acción. Según decía al inspector el maestro Ramírez Calderón:

En Enero del corriente año me hice cargo... de la Escuela de la Magdalena Atlipac... Mi labor en el pueblo de referencia desde un principio, fue la de hacer prosperar la escuela; quise que desde luego se me diera terreno para el gallinero, así como para huerto y hortaliza. Esto supliqué al Consejo de Educación, así como a las autoridades, durante todo enero, febrero, marzo, abril, mayo y junio. Viendo que el pueblo era indiferente para ayudar a la escuela en el sentido que yo se los explicaba, haciéndoles ver que el Gobierno Federal así lo quería también, con los pocos fondos que reuní entre los alumnos, hice el gallinero en un pequeño patio de la casa que ocupaba la profesora, mi ayudante, y allí mismo, en un pequeño pedazo de tierra, se sembró milpa, sin que en esto tomara parte el Consejo de Educación ni la autoridad, que veían esto con indiferencia y como si no se tratara de la escuela. Para traer la madera para el gallinero, desde México, nadie me proporcionó manera de ayudarme... En el pueblo hay tres camiones de carga de los señores López que forman parte del Consejo de Educación; pero ninguno de ellos me proporcionó su vehículo... Yo solo hice el gallinero... Una vez que esto estuvo hecho, el Tesorero del Consejo de Educación, Ramón López, se me apersonó una mañana, diciéndome: “Ese gallinero hay que desbaratarlo; malamente se ha hecho allí porque la casa es prestada”. Yo no hice aprecio... y continué haciendo nidos... formando el corral. Entonces, durante la ausencia mía en el pueblo, se hizo una excavación... junto al cerco del gallinero, cosa que denunciaba el que no se siguieran más trabajos del gallinero. El lunes... pregunté al que cuida esa casa cuál era el objeto de esa excavación, contestó: que el dueño de la casa había ordenado se hiciera un pozo... El mes de agosto último, la casa fue pedida por el dueño... por

medio de una carta que dirigió a la Profesora, carta muy incorrecta, con la cual di cuenta al Presidente Municipal, y éste... consiguió un corral en donde ordenó que pasaran el gallinero y *entonces sí, ellos mismos* lo desbarataron y lo trasladaron... (cursivas nuestras).³⁴

Creo interesante esta cita extensa del relato de La Magdalena Atlipac porque el incidente reúne diferentes aspectos de lo que genéricamente llamo *micropolítica del dispositivo pedagógico de la acción*. En primer término, porque pareció existir en ese pueblo una reacción general contraria a la expansión extramuros del proyecto escolar; durante poco más de siete meses nadie responde a los deseos del maestro (que eran “también los del gobierno federal”) en cuanto a cederle terreno para parcela y anexos. En segundo término, por el papel que en los hechos cupo al Comité de Educación, renuente a asumir el orden de jurisdicciones con que lo investía la SEP en cuanto a apoyar su proyecto pedagógico y a verse eventualmente enfrentado con los sentidos que hacia éste guardaban la propia comunidad y la autoridad local, posición que lo constituía micropolíticamente al situarlo como mediación entre dos órdenes jurisdiccionales —el local y el federal—, cosa que resulta patente en el “entonces sí, ellos mismos lo desbarataron y lo trasladaron” que profiere el maestro cuando indica que el Comité no actuó sino hasta que el presidente municipal lo dispuso.³⁵

El tema de la ambigüedad jurisdiccional de las formas de asociación promovidas por la escuela federal merecería un análisis detenido. Baste decir aquí que, como ocurrió en la historia de las parcelas, también en relación con los anexos, los comités de educación se vieron situados en la, muchas veces, incómoda posición de tener que acatar las instrucciones y mandatos federales que los instituían como promotores de iniciativas que no eran del agrado de la comunidad y de sus autoridades, hecho que, como se ha visto, los situó como actores en la micropolítica que se desarrollaba en torno al dispositivo pedagógico de la escuela federal.³⁶

Líneas arriba señalé el hecho de que no fuese únicamente la micropolítica en torno a la jurisdicción del dinero y los espacios la que marcó límites a la expansión de los anexos productivos, llamando la atención sobre la existencia de una relación no propiamente jurisdiccional sino política y cultural en su desarrollo, que lo hacía depender tanto de la capacidad de negociación de los agen-

³⁴ Rafael Ramírez, Jefe del Departamento de Escuelas Rurales de la SEP a Jefe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, México, 5 de octubre de 1926, AHSEP, expediente 83.27.

³⁵ Amplio análisis de este caso particular en el escrito “El incidente de La Magdalena Atlipac, Estado de México, 1926” (Alfonseca, 2003).

³⁶ He analizado aspectos de micropolítica en el accionar de los Comités escolares en el escrito “El papel de las Juntas y los Comités de Educación en la apropiación local de la Escuela Rural Federal” (Alfonseca, 2005).

tes escolares como del interés cultural que podían generar en las comunidades las iniciativas orientadas a su fomento. Dicho con otras palabras, existió en el desarrollo de los anexos y parcelas escolares una relación *jurisdiccional*, codificada legalmente (en aspectos, por ejemplo, de la *Ley de Patrimonio Ejidal*), a la cual apelaron los agentes escolares para orientar la acción comunitaria y existió una relación política y cultural, no sujeta a ningún ordenamiento, mediante la cual inspectores y maestros federales pugnaron por lograr la obediencia comunitaria a sus mandatos e indicaciones sobre el desarrollo del dispositivo productivo de la escuela.

La primera era obligatoria (“el ejido debe entregar la parcela”, “el producto del terreno es de la escuela”, “el dinero de la cooperativa se debe usar en la escuela”, etc.). La segunda no pues implicaba el acuerdo mutuo entre las partes, la transacción y la negociación, constituyendo un factor decisivo para el logro de los objetivos institucionales el poder de convicción, el tacto y, en suma, la capacidad cultural y política que pusieran sus agentes en la negociación de sus objetivos con las comunidades.

De esta segunda forma de relación entre escuela y comunidad dependió también, como dije, el desarrollo de los anexos productivos, y no sólo el de éstos sino el fomento general del dispositivo pedagógico de la acción. En la capacidad que tuvieron inspectores y maestros federales para convocar a la comunidad en torno a sus iniciativas e invertir en el mejoramiento escolar sus excedentes y sus espacios —se tratase de anexos, de casas para el maestro, de equipamiento del edificio escolar, de útiles para el trabajo pedagógico, etc.— orbitó, en buena medida, el avance general de la institución durante el periodo bajo estudio.

REFERENCIAS

Archivos

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, SEP.

- Fondo Departamento Escolar (DE).
- Fondo Departamento de Educación y Cultura Indígena (DECI).
- Fondo Dirección de Educación Federal en el Estado de México (DEFEM).
- Fondo Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios (DGEPET).

Archivo General de la Nación, AGN.

BIBLIOGRAFÍA

- ABOITES, Luis y Alba Morales. "Amecameca, 1922. Ensayo sobre centralización política y estado nacional en México", en *Historia Mexicana*, vol. XLIX, núm.1, El Colegio de México, México, 1999, pp. 55-93.
- ACEVEDO, Ariadna. "Time and discipline in Mexico rural schools, 1921-1934", Tesis de Maestría, Gran Bretaña, Departamento de Historia, Universidad de Warwick, 2000.
- AGUILAR, Héctor. *La educación rural en México*, México, SEP, 1988.
- ALFONSECA, Juan. "Escuela y sociedad en los distritos de Texcoco y Chalco, 1923-1940", en L. Galván (coord.). *Miradas en torno a la educación de ayer*, México, COMIE/U.de G. 1997, pp. 153-168.
- _____. "La escuela socialista en la región de los lagos y los volcanes", en A. Civera (coord.). *Experiencias educativas en el estado de México. Un recorrido histórico*, Toluca, El Colegio Mexiquense, 1999, pp. 355-394.
- _____. "La escuela rural federal y la transformación de los supuestos sociales de la escolarización en una región del Estado de México. Los Distritos de Texcoco y Chalco, 1923-1940", en Alicia Civera, Luz E. Galván y Carlos Escalante (coords.). *Debates y desafíos de la historia de la educación en México*, Toluca, El Colegio Mexiquense/Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. 2002a, pp. 331-343.
- _____. "El nuevo orden jurisdiccional. La micropolítica en torno al dispositivo productivo de la escuela federal", en *América a Debate. Revista de Ciencias Históricas y Sociales*, núm. 1, enero-junio, 2002b.
- _____. "La historia de la educación rural en México, 1911-1970", en Galván, Quintanilla y Ramírez (coords.). *Historiografía de la Educación en México*, México, COMIE, Serie La Investigación Educativa en México, 1992-2002, 2003.
- _____. "El incidente de la Magdalena Altipac, Estado de México, 1926", en *Dossier Académico, Gaceta* núm. 19, Toluca, El Colegio Mexiquense, 2003.
- _____. "El papel de las Juntas y los Comités de Educación en la apropiación local de la Escuela Rural Federal", en *Memoria, Conocimiento y Utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 1, enero, 2004-mayo, 2005, Barcelona, Ediciones Pomares, 2005.
- ARNAUT, Alberto. *La federalización educativa en México. 1889-1994*, México, Biblioteca del Normalista, SEP, 1998.
- BALL, Stephen. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

- BERTELY, María. "Historia de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante", Tesis de Doctorado en Educación, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1998.
- BRITTON, John. "Teacher unionization and the corporate state in Mexico, 1931-1945", en *The Hispanic American Historical Review*, 59 (4), 1979.
- CAMACHO, Salvador. *Controversia educativa entre la ideología y la fe. La educación socialista en Aguascalientes*, México, CNCA, 1991.
- CIVERA, Alicia. *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*, México, El Colegio Mexiquense/Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1997.
- CÓRDOVA, Arnaldo. "Los maestros rurales en el cardenismo", en *Cuadernos Políticos*, 2, 1974, pp. 77-92.
- . *La nación y la constitución. La lucha por la democracia en México*, México, Claves Latinoamericanas, 1989.
- DE LA PEÑA, Guillermo. "Educación y cultura en el México del siglo XX", en Pablo Latapí Sarre (coord.). *Un siglo de educación en México*, tomo I, México, FCE, 1998, pp. 43-83.
- EGUILUZ, Alicia. "La Confederación de los 9 Pueblos de Milpa Alta", mecanuscrito, México, INAH, 1972.
- FLORESCANO, Enrique. *El nuevo pasado mexicano*, México, Cal y Arena, 1991.
- GARCÍA, Carlos. *Naturaleza y sociedad en Chalco Amecameca*, México, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, 1981.
- GUERRA, Enrique. "La Escuela Rural y los intermediarios políticos en la lucha por las clientelas en el municipio de Zamora, 1930-1940", en *Eslabones. Revista Semestral de Estudios Regionales*, núm. 15, México, 1998, enero-junio.
- JIMÉNEZ, Concepción. *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, México, SEP/El Caballito, 1986.
- LEWIS, Stephen. "Revolution and the Rural Schoolhouse: forging state and nation in Chiapas, Mexico, 1913-1948", Tesis de Doctorado, Universidad de California en San Diego, 1997.
- LOYO, Engracia. "Popular reactions to the Educational Reforms of Cardenismo", en W. Beezley, C. English y W. French. *Rituals of rule, rituals of resistance*, Wilmington, Delaware, SR Books, 1994a, pp. 247-261.
- . "Educación para la comunidad, tarea prioritaria"; "El Cardenismo y la educación de adultos en México", en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, tomo 2, México, INEA, Fernández editores, 1994b, pp. 339-465.
- . "Mecanismos de la federalización educativa en México", en *Historia de la educación y enseñanza de la historia*. Libro de Actas del Congreso Historia y Nación, México, El Colegio de México, 1998,

- _____. *Los gobiernos revolucionarios y la educación popular en México, 1910-1928*, México, El Colegio de México, 1999.
- _____. “El organizador rural ¿educador o agitador?”, Ponencia presentada en el VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación, Morelia, 2001.
- MENESES, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, CEE, 1986.
- _____. *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, CEE/UIA, 1988.
- PADUA, Jorge. “La educación en las transformaciones sociales”, en Pablo Latapí Sarre (coord.). *Un siglo de educación en México, op. cit.*, tomo I, 1998, pp. 84-149.
- PALACIOS, Guillermo. *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción del “problema campesino” en México*, México, El Colegio de México/Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1999.
- PARÉ, Luisa y Elena Lazos. *Escuela rural y organización comunitaria: instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental*, México, ISS-UNAM/Plaza y Valdés, 2003.
- PEDRERO, Gloria. “Un estudio regional: Chalco”, en Enrique Semo. *Siete ensayos sobre la hacienda mexicana*, México, INAH, 1977.
- RABY, David. *La educación y la revolución social*, México, Setpentesas, 1976.
- ROCKWELL, Elsie. “Schools of the revolution: enacting and contesting state forms (Tlaxcala 1910-1930)”, en G. Joseph y D. Nugent. *Everyday forms of state formation. Revolution and the negotiation of rule in modern Mexico*, Durham, Duke University Press, 1994, pp. 170-208.
- _____. “Keys to appropriation: rural schooling in Mexico”, en B. Levinson, D. Foley y D. Holland. *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany, State University of New York, 1996, pp. 301-324.
- _____. “Learning for Life or Learning from Books: Reading Practices in Mexican Rural Schools (1900 to 1935)”, en *Paedagogica Historica*, vol. 38, núm. 1, 2002.
- SALDAÑA, Luz. “¿Levantamiento en Chalco de Julio López, en 1868 o 1869?”, en B. Mata (coord.). *Primer Encuentro Regional de Investigación y Servicio en el Valle de México*, Chapingo, Universidad Autónoma de Chapingo, 1996.
- TORRES, Rosa. “Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato. 1924-1934”, México, Tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1998.

- TUTTINO, John. "Entre la rebelión y la revolución: compresión agraria en Chalco, 1870-1900", en Alejandro Tortolero (coord.). *Entre lagos y volcanes*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, 1993.
- VALDÉS, Candelaria. "Los maestros rurales y el reparto agrario en la región lagunera", Tesis de Maestría, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1989.
- VAUGHAN, Mary. *Estado, clases sociales y educación en México*, México, FCE/SEP, 1982.
- _____. "The construction of the patriotic festival in Tecamachalco, Puebla, 1900-1946", en W. Beezley, C. English y W. French. *Rituals of rule, rituals of resistance*, op. cit., 1994a, pp. 213-245.
- _____. "The educational project of the mexican revolution: the response of local societies (1934-1940)", en J. Britton (ed.). *Molding the hearts and the minds: Education, communications and social change in Latin America*, Wilmington, Delaware, Scholarly, 1994b. Resources.
- _____. "Rural women's literacy and education during the Mexican revolution: Subverting a patriarchal event?", en H. Fowler-Salamini y M. K. Vaughan (eds.). *Women of the Mexican countryside, 1850-1990*, Tucson, University of Arizona Press, 1994c.
- _____. "El papel político de los maestros federales durante la época de Cárdenas: Sonora y Puebla", en S. Quintanilla y M. K. Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, 1997, pp.166-195.
- _____. "Cultural approaches to peasants politics in the Mexican Revolution", en *Hispanic American Historical Review*, vol. 79: 2, 1999, pp. 269-305.
- _____. *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, FCE/SEP, 2000.
- YANKELEVICH, Pablo. *La educación socialista en Jalisco*, Guadalajara, DEPEJ, 1985.

Arquitectura de la educación musical en la escuela rural mexicana (ca. 1920-1940)*

María Esther Aguirre Lora**

A menudo he podido observar que en toda la República Mexicana no parece haber nadie, indígena, español, ni mestizo, que carezca de la percepción musical. En donde quiera ve uno los domingos, y aun una o dos veces en el curso de la semana, gente bien vestida codeándose con los pobres harapientos, unos y otros reunidos en la plaza para deleitarse con el arte de Orfeo. Esta devoción por la música imprime en México al carácter general de las masas cierta gentileza y refinamiento de modales... Hay indios capaces de componer música que cautivaría a cualquier auditorio de personas civilizadas, y el número de composiciones musicales que anualmente producen los mexicanos es mucho mayor de lo que se puede suponer. ¿Quién de los que visitaron la Exposición de Chicago no recuerda con gusto la ejecución musical de la banda mexicana? (Carl Lumholtz, 1904: 378).

Es posible que a algunos de nosotros nos sorprenda saber que muchas de las imágenes de bailes y canciones —como “Los Viejitos”, “La Sandunga”, los sones istmeños, “El Carretero”, entre otros—, que forman parte de nuestra memoria colectiva, proceden de la indagación tesonera y entusiasta de los maestros rurales que afanosamente recorrieron el país durante las primeras décadas del siglo XX. Por esos años, generaciones de pensadores, artistas, maestros, políticos y hombres de Estado enfrentaron la tarea de reestructurar la sociedad mexicana, fracturada en múltiples sentidos por las luchas revolucionarias, avanzando en dirección al mestizaje, explorado desde las últimas décadas del

* Esta contribución constituye uno de los avances de la investigación en curso “Los 75 años de la Escuela Nacional de Música de la UNAM. Una historia para celebrar” (DGAPA, PAPIIT IN 400702), con sede en el CESU-UNAM. Agradezco la colaboración de Yolopatlí Rosas en la indagación en los principales diarios capitalinos del año 1929.

** Doctora en Pedagogía por la UNAM. Historiógrafa. Investigadora titular del Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

siglo XIX —y aun antes—, en cuanto la vía posible para la construcción de México como nación moderna. La empresa resultaba sumamente compleja y polifacética dada nuestra diversidad —y desigualdad— étnica y cultural, y nos confronta, de inmediato, con el problema de las identidades colectivas.

Configurar cultural y socialmente un nuevo “nosotros”, por sobre las diferencias de todo tipo, capaz de generar el weberiano sentido de solidaridad entre los habitantes del territorio mexicano, implicaba incidir en el propio imaginario de los grupos para que pudieran percibirse desde parámetros diversos a los habituales. Había que pasar del plano del grupo étnico inmediato, al plano de una comunidad abstracta que, cohesionada con símbolos construidos socialmente, compartiera tradiciones de reciente data. Es decir, se requería instituir una cultura, cuyos códigos compartidos por el grupo sirvieran de punto de referencia para percibirse como parte de la comunidad imaginaria que se proyectaba en el ámbito de lo nacional.¹

Construir los consensos necesarios para hacer de México una nación moderna, regulada por los parámetros de Occidente, implicaba inscribirla en el tiempo lineal que se juega entre una visión retrospectiva, anclada en los orígenes, las historias y las raíces compartidas, y otra prospectiva, de destino y futuro compartidos, capaces de convocar las lealtades de los nuevos ciudadanos mexicanos. Ésta fue la tarea asumida en las primeras décadas del siglo XX, con el propósito de reconocer lo propio y urdir una cultura nacional, homogénea, unificada y unida que, legitimada, se reconociera dentro y fuera del país. En ese sentido, se recrearon y reorientaron políticas, instituciones y agentes. Uno de los grandes retos fue el “despertamiento” de las masas indígenas² y su inserción en la modernización del país.

En este contexto, ¿qué papel jugaron los universos sonoros en la construcción del sentido de pertenencia a la nación?, ¿cuáles fueron los modos de lo musical que incidieron en el aprender a reconocerse y a reconocer al otro, en constituir un nosotros en el que mediaran otras lealtades?, ¿cuál fue la dialéctica que se estableció entre lo rural y lo nacional para construir el sentido de la unidad política y cultural? Si tomamos en cuenta que la escolarización constituye un campo de prácticas culturales y de producción de conocimiento referido al universo en el que se constituyen, históricamente, “formas de pensar, actuar, sentir y ver” (Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003: 10), ¿cuál fue el papel que jugó la escolarización respecto al proyecto de nación en curso?

¹ La noción de *comunidad imaginada*, referida a la nación como una construcción que se da en el contexto de la configuración de los Estados modernos, ha resultado ser una herramienta historiográfica fértil para abundar en el papel que al respecto ha jugado la escolarización.

² Se eludieron otros grupos étnicos con fuerte presencia en la configuración del mestizaje, como los negros, por ejemplo.

Sabemos que las poblaciones rurales de México, allá entre los años 1920-1940, fueron sometidas a un amplio programa de redención-regeneración-modernización de innegable cuño ilustrado, puesto en marcha a través de las políticas educativas y culturales de los gobiernos posrevolucionarios, que en medio de búsquedas y tanteos, de diferencias ideológicas y radicalizaciones, lograron construir la sugerente y paradigmática estructura de la escuela rural; en el caso de este texto, mi propósito es revisitarla, desde la perspectiva de la arquitectura de su educación musical.

El núcleo en el cual anudo el texto es la función social y cultural que tuvo la música en las escuelas rurales; o sea, de qué manera el universo sonoro contribuyó a crear, en esas poblaciones, la imagen de la nación moderna e integrada en sus diferencias, y el sentido de pertenencia a ella. Es decir, qué lugar ocupó la música en ese gran proyecto civilizatorio que fue la escuela rural; de qué manera influyó para hacer de los niños indígenas-campesinos ciudadanos mexicanos. Para ello, procedo por aproximaciones sucesivas que van desde detectar la presencia de la música en las escuelas porfirianas y su inserción como contenido de enseñanza, por lo menos en el nivel de formulación; la inclusión de la educación musical directamente en los programas de escuela rural entre las décadas de 1920 a 1940, así como los dilemas que esto plantearía para los maestros rurales. Por último, incursiono en algunos indicios de la dialéctica de las aportaciones, siempre en el terreno de lo musical, de las comunidades rurales a la construcción de la comunidad nacional y viceversa.

PRIMER ACERCAMIENTO: LOS DÉFICIT DE ORIGEN

No podemos desconocer el gusto por la música y los primeros logros de la educación musical en el México ciudadano del siglo XIX; las aficiones y las tradiciones de los sectores acomodados, de cuño ilustrado, se expresarían a través de las academias musicales y de las sociedades filarmónicas en boga. En estas atmósferas, ¿cuándo aparece la enseñanza de la música en la escuela popular?, ¿cómo emigra esta enseñanza del ámbito de las escuelas urbanas, preferentemente atendidas durante el porfiriato, al terreno de la escuela rural, uno de los puntos más vulnerables del sistema educativo en formación?

Existen noticias de que el canto como recreación, vinculado con contenidos religiosos, se cultivaba en las antiguas escuelas lancasterianas de la capital del país (AAVV, 1962: 474); sin embargo, su inclusión como uno de los contenidos de enseñanza en la escuela primaria y, por ende, en lo que se iría configurando como formación de maestros, tardó muchos años en formalizarse como tal, primero, en las escuelas urbanas y después, en las rurales, debido a la escisión que existió en el desarrollo de ambos espacios.

La somera revisión de proyectos, de planes de estudio, de propuestas y formulaciones de reglamentos e iniciativas de ley que se elaboran en el curso del siglo XIX (Meneses, 1983), nos llevan a ubicar en 1861 el surgimiento de iniciativas referidas a lo que hoy conocemos como educación musical: a partir de la ley emitida para la Instrucción Pública del Distrito y Territorios Federales, durante el breve tiempo que Ignacio Ramírez asumió el cargo de secretario del ramo, se introdujo el *canto* en la instrucción primaria elemental, que se cursaba en dos años y medio para niños y niñas; al lado de los contenidos tradicionales, tales como lectura, escritura, gramática y aritmética, el canto aparecía al lado de la moral (*ibíd.*: 181). Asimismo, la instrucción primaria perfecta, que proporcionaba una incipiente formación para los que serían maestros de primeras letras, incluía el canto en el caso de los hombrecitos, mientras que a las mujercitas se les enseñaría, además, música y baile (*ibíd.*: 182-183).

Todo parece indicar que si bien la Ley Orgánica de Instrucción Pública, promulgada en 1867, estableció la enseñanza de materias artísticas tales como dibujo y música en la escuela elemental, de hecho, la enseñanza de los contenidos musicales en la instrucción primaria, a partir de entonces y durante todo el siglo XIX, fue irregular: en ocasiones, el canto en la escuela primaria fue desplazado por el dibujo lineal (1867),³ mientras que los estudios de normal incluyeron música durante los tres primeros años, en el caso de los varones, o durante los seis años, en el caso de las mujeres (*ibíd.*: 327-328).

Por esos años se percibiría la influencia del Conservatorio de Música, recién fundado (1866), puesto que existía una tendencia a complejizar los contenidos de la enseñanza musical con elementos de teoría musical propios de las tradiciones de música erudita, pues hacia 1879 el plan de estudios de primaria para niños, en su tercera sección, integraba un curso de música, especificando los contenidos en cada caso:

Primer año

Conocimiento de los signos musicales que son necesarios para las primeras lecciones de solfeo. Solfeo de lecciones de medidas sencillas y entonaciones fáciles en clave de sol, en las tonalidades que no requieren más de tres alteraciones, y que los alumnos cantarán individualmente y en conjunto al unísono. Explicación de todos los signos y sus combinaciones, a que vaya dando lugar el estudio en el año.

³ De acuerdo con la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, promulgada por Benito Juárez en tiempos de Barreda (véase Meneses, 1983: 201-202).

Segundo año

Continuación del curso anterior en que se aumenten las dificultades de medidas y entonación, cantando los alumnos individualmente y en conjunto, lecciones en la clave de sol y en la de fa en cuarta línea, en todas las tonalidades mayores y menores que están admitidas en la práctica, y en todos los compases que están en uso. Explicación analítica de toda la lectura musical correspondiente a este año (*ibíd.*: 329-332).

Hacia las últimas décadas del siglo XIX (1885-1886), la Academia Normal de Orizaba, ubicada en una de las regiones de México con un gran desarrollo musical, ofrecía un curso teórico-práctico en el cual una de las temáticas, “Teoría de la disciplina”, incluía entre “Los medios de la disciplina”, el canto como recurso para la cultura ética y estética (Castellanos, 1905: 109-110, citado en Meneses, 1983: 383-384). Desde esta institución, que ya había logrado una amplia proyección nacional en el terreno de las aportaciones pedagógicas, la música se integra de manera explícita, por su cualidad formativa directamente vinculada con la formación del carácter, apelando al desarrollo de los sentimientos y al control de las emociones que redundarían en el mejor comportamiento social.

Si para 1887, en el plan de la normal de México para varones, se introdujo en cada uno de los cuatro años el canto coral (Baranda, 1987: 207-209, citado en Meneses, 1983: 401-403), materia que paralelamente se introdujo en la primaria de niños anexa a la normal (*ibíd.*: 211, citado en Meneses, 1983: 403), a la vuelta de dos años uno de los acuerdos del Primer Congreso de Instrucción (1889-1890) fue incluir, en la primaria elemental obligatoria, el canto (Meneses: 1983: 453), mientras que en la primaria superior y en la normal incluyó la música vocal (*ibíd.*: 455-459). La iniciativa se sustentaba en el desplazamiento de la mera instrucción por la concepción de educación integral, dirigida a los aspectos intelectuales, morales, estéticos y físicos, que ya constituía una posición generalizada entre los pensadores de avanzada, incluido Justo Sierra.

Las resoluciones no tuvieron fuerza de ley. Pero en el plan de la normal del Distrito Federal (1892) se volvió a favorecer el canto coral, como resultado de las disposiciones del Segundo Congreso de Instrucción (1890-1891) (*ibíd.*: 511-512); el criterio se mantuvo, pues en el plan de la normal de 1902 se incluyó, en el primer año, solfeo y canto coral; en el segundo, solfeo, canto coral y primeros ejercicios en el armonio; en el cuarto año, estudio del armonio y práctica de canto coral (*ibíd.*: 609-611). Puede decirse que durante las primeras décadas del siglo XX los maestros de primaria enseñaban, como podían, música y otras artes, y muchas veces no lo hacían por falta de elementos para ello; todavía en 1920, el destacado músico mexicano Manuel M. Ponce (1882-1948), volviendo los ojos a la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), siempre desde su expe-

riencia referida al ámbito urbano, clamaba porque la música se estableciera de manera obligatoria en las escuelas mexicanas de todos los niveles (Ponce, 1920: 294-297). Faltaban maestros preparados para hacerlo; tampoco había suficientes materiales de estudio, por más que hubiera una cierta idea de cómo llevar a cabo la educación musical y de los beneficios que podía reportar a los alumnos.

Por otro lado, y aquí me refiero a otro de los déficit del siglo XIX que directamente atañe al contenido de este texto, los pedagogos y políticos de fin de siglo, a pesar del tono optimista de la crema y nata de la pedagogía mexicana que se dio en el Primer Congreso de Instrucción (1889-1890), engolosinados con los logros de los sectores medios urbanos, señalaron de manera contundente una de las más serias carencias del sistema educativo porfiriano: atender al sector rural, donde las limitaciones propias de las escuelas elementales urbanas se multiplicaban al infinito. Esto era muy grave en un país donde el más elevado porcentaje de la población (75%) vivía en el campo: haciendas, rancherías, caseríos dispersos e incomunicados a lo largo y ancho del país, donde prevalecían lamentables condiciones de atraso en todos los órdenes.

La comisión del Congreso, que había introducido el tema de las escuelas rurales y de los maestros ambulantes, después de analizar la situación, determinó algunos principios para su establecimiento, de acuerdo con la cantidad de habitantes de cada lugar, señalando para su organización que “los estudiantes permanecerían en clase de tres a cinco horas, y alternarían los trabajos intelectuales con los manuales, algunos minutos de recreo, ejercicios calisténicos y *cantos corales*. En todo lo demás, ajústense en lo posible a otras escuelas primarias” (Meneses, 1983: 455, cursivas nuestras).

El tema, polémico de por sí, continuó siendo motivo de debates y toma de posición donde los términos lastre, atraso, aislamiento, abandono, división racial, tribus indígenas y otros similares se articulaban en torno al discurso de la modernización del país y de la construcción de la nación mexicana, vinculados con abnegación, regeneración, progreso, civilización, castellanización y aun mexicanización.⁴ Había que borrar diferencias y desigualdades de todo tipo entre las poblaciones rurales y urbanas —analfabetismo y desconocimiento del español por los indígenas eran puntos nodales para ello—; la escuela era el recurso idóneo en el que se cifraba la unidad nacional. En el proyecto de nación en curso pesaba ese gran imaginario que era la fórmula del mestizaje, por sobre

⁴ El presidente Lázaro Cárdenas hace hincapié en la política de mexicanización de los indios, durante la inauguración del Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro, en 1940: “Nuestro problema indígena no está en conservar ‘indio’ al indio, ni el indigenizar a México, sino en mexicanizar al indio. Respetando su sangre, captando su emoción, su cariño a la tierra y su inquebrantable tenacidad, se habrá enraizado más el sentimiento nacional y enriquecido con virtudes morales que fortalecerán el espíritu patrio, afirmando la personalidad de México” (Castillo, 2002, t. 3: 141).

las diferencias raciales, de la joven nación mexicana.⁵ Abordar la educación indígena, percibida en ese entonces en el espacio de lo rural, oscilaba entre una escuela que proporcionara los mínimos elementos necesarios o bien la que ofreciera una perspectiva de contenidos más amplios, similares a cualquier otra de las escuelas urbanas de organización completa; en el fondo de las discusiones y propuestas se estaba jugando el problema de la integración de estos grupos al ámbito de lo nacional, el desarrollo de su sentido de pertenencia a México.

A decir verdad, el porfiriato no había logrado llevar a feliz término el proyecto de escuela popular en las ciudades, y mucho menos en el campo, por sus propias circunstancias de dispersión e incomunicación. Por lo demás, de las clasificaciones ensayadas sobre las escuelas, de primera a tercera clase, de acuerdo con sus condiciones materiales, su organización, las condiciones de trabajo y la preparación de sus maestros, los contenidos de enseñanza, entre otros, y las cinco categorías de maestros según el tiempo invertido en su preparación y sus condiciones de trabajo, las escuelas rurales y sus maestros ocupaban los más bajos niveles de ambas escalas. Conocidas como de organización imperfecta o limitada, si bien debían seguir el programa de estudios reglamentario, la mayoría de las veces optaban por los contenidos mínimos por realizar en el mínimo de años, suprimiendo la enseñanza del “canto, dibujo, gimnasia y geografía” (Loyo, 1999: 10, cursivas nuestras).

Si bien conforme avanzó el siglo XIX, las raíces ancestrales de las culturas aborígenes habían constituido un elemento en favor de la diferencia y solidez de México entre las demás naciones, el interés y la preocupación por los indios vivos empezó a manifestarse de manera más positiva hacia las últimas décadas del siglo XIX,⁶ y la escuela rural es uno de los indicios de ello. Poco a poco el término indio volvió a asumirse en los espacios públicos, en medio de un hábito de igualdad republicana, como sujeto social que, ineludiblemente, confluía en ese otro gran sujeto social que era la nación,⁷ e impulsaba a replantear su condición de ciudadano mexicano, por sobre su diferencia lingüística y étnica.

⁵ Desde finales del siglo XIX los intelectuales porfirianos habían logrado un amplio consenso en la defensa del *mestizaje*, como condición de la joven nación: “. . . hoy, la mestiza constituye la familia mexicana, propiamente dicha —nos dice Justo Sierra—, con un tipo especial y general a un tiempo, cada día más marcado; la población mestiza confina por un extremo con los indígenas, cuyas costumbres y hábitos conserva, y por otro con los elementos exóticos, blancos sobre todo. Hoy en día, la absorción de las otras razas por la mestiza es tal que pudiera calcularse el tiempo no muy lejano en que el mexicano (en el sentido social de la palabra) formará la casi totalidad de los habitantes” (Sierra, 1948: 127-128).

⁶ Fernando Benítez (1973) percibió con mucha claridad la distinción, histórica, entre los indios vivos y los indios muertos, como base de nuestra nacionalidad.

⁷ En la medida en que las teorías políticas ilustradas no aceptaban diferencias de ninguna clase entre los ciudadanos eliminando ante la ley “las distinciones de raza, casta y de clase” (1821), Mora y Fernández plantearon ante el Congreso (1824) que “se proscriba la denominación de indio que ha venido a ser la acepción vulgar oprobiosa de una gran porción de nuestros ciudadanos”; sin embargo, el asunto es que el indio siguió existiendo como tal y cuando había necesidad de referirse a él, se decía: “los llamados indios”, “los ex indios”, “los antes indios” (véase Hale, 1972: 224).

Justo Sierra, al inaugurar el Congreso Nacional de 1910, en su carácter de ministro de Instrucción Pública, recogía las voces de quienes, en medio del panorama preocupante de la desintegración y desigualdad de la sociedad mexicana, de los índices de analfabetismo y del desconocimiento del castellano entre la población, particularmente entre los indígenas que representaban la tercera parte de la población, delegaban en el maestro, sobre todo para el medio rural, la tarea de formar el alma nacional y propiciar el anhelado progreso: “La mitad de los habitantes de la República, y me quedo corto, ignoran lo que es ser mexicano, no participan de la conciencia nacional; el aislamiento, la miseria, la superstición y el alcoholismo privan a un inmenso grupo de nuestros conciudadanos, en teoría, de todo contacto con el alma nacional” (citado en Girón, 1981: 82).

La mayor conciencia del abandono de la escuela rural hizo que se tomaran medidas urgentes, tales como la propuesta de ley (1911) para que la federación estableciera escuelas de instrucción rudimentaria en todo el país, con el propósito de “enseñar —en dos cursos anuales— principalmente a los individuos de raza indígena a hablar, a leer y a escribir el castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética” (Loyo, 1999: 20), lo cual quedaba planteado, en principio, como complementario a la instrucción obligatoria y como una manera de sentar las bases de lo que, más adelante, podría ser una educación integral. El proyecto, si bien fue motivo de fuertes críticas, abrió el camino para el reconocimiento de las regiones étnicas y la entrada de la federación al ámbito de los estados. Pero, en estas condiciones, ¿quién iba a preocuparse por la enseñanza de la música como tal!

Por último, no podemos pasar por alto un tercer déficit generalizado en la escuela popular del porfiriato: el alcance y la cobertura real de las redes escolares para amplios sectores de la población; si bien puede decirse que los datos existentes en relación con la cantidad de escuelas que atendieron a la población rural —y urbana— durante el siglo XIX hasta 1910 aún requieren mucha investigación,⁸ puede señalarse que el porcentaje de niños que asistía a la escuela era muy bajo y los índices de analfabetismo muy elevados —para 1895, 83%; para 1900, 81.5%; para 1910, 78.5%— (Guerra, t. I, 1988: 416), estaba fuertemente vinculado, en la población indígena, al problema de la castellanización, y hacía difícil incluir a la mayoría de la población en la categoría de ciudadano, necesaria para la integración de la nación y la participación en una comunidad de cultura nacional (Aguirre, 2003: 297-331).

⁸ Muchos de los registros oficiales no reconocen las escuelas que estaban en manos de haciendas, de la iglesia y de otras corporaciones; se limitan a lo que quedaba bajo control y supervisión pública. Los registros realizados de este modo afectaron a las escuelas rurales y urbanas (véanse Guerra, t. I, 1988: 315; Loyo, 1999: 9, entre otros autores).

HACIA UN ÉNFASIS DIFERENTE

La década de los veinte, en la efervescencia de los ambientes posrevolucionarios, se transformaba en el escenario de los sueños y las aspiraciones de renovación social y cultural a los que darían curso, por diversas vertientes, los círculos intelectuales y políticos del país. Si bien entre los primeros gobiernos —Obregón (1920-1924), Calles (1924-1928) y Portes Gil (1928-1930), fuertemente comprometidos con el programa de la educación popular, y Cárdenas (1934-1940), identificado por la orientación socialista de su gobierno— existen diferencias fundamentales que se traducen en su concepción de la educación y la cultura, también es posible percibir ciertas líneas de continuidad y su marcado interés por la educación popular, del campo y de la ciudad. Se trata, quizá, del momento culminante en el proyecto de construcción de la nación, donde lo mexicano propiamente dicho se privilegiaría por encima de otras opciones, de otros modelos que no eran los propios —sin negar, en una perspectiva de largo aliento, que su fortaleza y originalidad hacía tiempo que se buscaban en el pasado indio—. La apuesta por México, y por hacer de campesinos y obreros ciudadanos mexicanos, se transformará en el eje de la producción cultural y de la gestión del Estado.

José Vasconcelos,⁹ rector de la Universidad y primer ministro de la flamante Secretaría de Educación Pública (SEP), rehabilitada por él mismo (1921), dará la tónica a través de las políticas educativas y culturales¹⁰ que inaugura: la emergencia de una sociedad de masas requería, por sí misma, una educación de masas, un arte de masas donde la consigna era abrir, a todos, los espacios de la expresión artística, la de hacer accesible el arte a todos más allá de las convencionales divisiones entre actor, autor y escucha. No más el arte recluso en un recinto cerrado, para círculos restringidos —el muralismo tendría su equivalente en la música, en la danza y en el teatro—; se requería, también, una nueva concepción de los artistas, asumidos como trabajadores y volcados a recrear la realidad nacional y a compartir con el pueblo.

Para Vasconcelos si bien de entre las artes, la música ocupaba un lugar preferencial,¹¹ por sus cualidades catárticas, por su poder para apaciguar los

⁹ Vasconcelos (1881-1959), miembro de la generación del Ateneo de la Juventud que en 1907 iniciara un movimiento de transformación cultural, el cual se enlazaría con el movimiento revolucionario de 1910 y sus demandas democráticas. Vasconcelos participaría en el proyecto político de Francisco I. Madero. En 1920, con la llegada de Álvaro Obregón a la presidencia de la República, Vasconcelos es nombrado casi simultáneamente rector de la Universidad y ministro de Educación Pública (1921-1924), desde donde impulsa uno de los proyectos educativos y culturales de mayor envergadura en el México contemporáneo. En 1929 fue candidato a la presidencia de la República.

¹⁰ Vasconcelos fundó el Departamento de Bellas Artes y lo estructuró en cuatro direcciones: Dibujo y trabajos manuales, Educación física, Cultura estética y Propaganda cultural.

¹¹ Para él, la música vale por sí misma, por sus cualidades expresivas, y ésta es la posición que debate en relación con el positivismo, que había prevalecido con el pragmatismo y el cual comenzará a apoderarse de los ambientes.

instintos, porque hace posible la comunión con los demás, era consciente del papel que juegan las artes en general en su proyecto civilizador, en la redención de la sociedad:

El arte que ha de triunfar [dice refiriéndose al proyecto de un estadio que pudiera albergar a cuarenta mil espectadores] es una expresión de belleza que está naciendo y que va a desarrollarse como una fusión de música y baile. Un gran ballet, orquesta y coros de millares de voces, ése es el único arte que puede expresar los ideales colectivos de la humanidad, que desea romper el egoísmo en todas sus manifestaciones y se empeña en conquistar formas universales de sentimiento. Un arte generoso, desbordante, capaz de derribar por su expansión todas las salas horribles de los teatros modernos. Un escenario vasto como un coso, en el cual se desarrollan dramas profundos, escenas de belleza deslumbradora, que primero ahoga y después estalla en ritmos de júbilo; todo esto se podrá lograr cuando nuestros bailes y cantos alcancen el desarrollo que ha de darles el progreso y el triunfo de nuestra raza.¹²

Así, decidido a que todos los mexicanos cantaran, a que todos los mexicanos bailaran, que todos actuaran y declamaran, ofreció, en el ámbito urbano, festivales al aire libre que congregaran a 12 mil espectadores en la tribuna monumental de Chapultepec, primero; después, a 40 mil en el *Stadium*. Ahí verían sucederse, ininterrumpidamente, coros de dos mil a 15 mil voces —“masas corales”—, 150 orquestas típicas actuando de manera simultánea, danzas regionales ejecutadas por mil niños —como el *Jarabe tapatío*—¹³ con atuendos propios de los lugares de procedencia; ahí se congregarían niños y niñas, jovencitas y jovencitos, procedentes de escuelas públicas y particulares junto con obreros y soldados, con cantantes ya reconocidos internacionalmente —como Fanny Anitúa y Josefina Llaca— y trovadores veracruzanos y yucatecos traídos *ex profeso*, con compositores —como Manuel M. Ponce, que ponía las bases para una escuela mexicana de música y cuyos arreglos a las canciones populares constituían parte recurrente de los programas, o Julián Carrillo, como autor y director de las “masas corales y orquestales”— y con instrumentistas consagrados —como José Rocabruna—. Las imágenes de remotos rincones del país circulaban al lado de obras de compositores occidentales consagrados —como Beethoven, Saint-Saëns, Wagner, entre otros—; se mezclaron con las imágenes de los himnos nacionales y las canciones de Chile, Argentina, Brasil y, por supuesto, España, sin dejar de incluirse la ejecución de uno que otro baile porfiriano —como

¹² *El Universal*, febrero 17 de 1922, citado en *Boletín de la SEP*, t. 1, núm. 2, 1 de septiembre, 1922: 274.

¹³ En realidad las imágenes musicales y dancísticas del país, procedentes de los sectores populares y campesinos, ya circulaban en los medios urbanos desde el siglo XIX, y aun antes. La novedad no fue que se bailara el jarabe o algún otro son; lo estrictamente nuevo era que lo bailaran los niños en las escuelas y en espacios abiertos, como los previstos entonces.

la polka, la mazurka y el schotis—. El reclamo, con un dejo de romanticismo, por recuperar lo nuestro, por fortalecer la expresión de lo nacional, no clausuraba la inclusión de la música universal.

Con el beneplácito de la maestra y poetisa chilena, Gabriela Mistral, profundamente admirada por la dimensión, el nuevo sentido y la calidad de estas manifestaciones en México, por las imágenes del arte nacional que se quería crear y dar a conocer, recorrieron América Latina:

Ésta es la raza que yo soñaba; el pueblo que canta... La reforma de la educación hecha por el licenciado José Vasconcelos tomó en cuenta la música como elemento de nacionalización, como creadora y renovadora del alma patria... La música no está en México aristocratizada en academias de canto, no se ha hecho de ella un lujo más de ricos, como los automóviles; es el arte popular por excelencia, pero un arte cultivado en el pueblo con intención de refinamiento, sin el descuido y la inferioridad en que suelen caer las artes populares... No es artista una raza porque tenga grandes compositores, si la música sólo enciende una pequeña multitud en el recinto de un teatro; lo es solamente cuando el canto penetra la vida nacional y está derramada en las fábricas y en los campos, cuando traspasa tan verdaderamente el alma de un pueblo, que cantan sus forjadores entre las chispas de las fraguas y cantan los gañanes derribando un roble, y cantan las mujeres al anochecer, sobre el rostro del hijo que hacen dormir.¹⁴

La proyección de los festivales fue nacional: casi de manera simultánea, en 1922, las delegaciones de la Dirección de Cultura Estética en los estados empezaron a organizar los suyos y a intercambiar programas: Aguascalientes, Puebla, Tlaxcala, Tampico, Querétaro, Chihuahua. La prensa aplaudía constantemente la labor del director de Cultura Estética de la SEP, Joaquín Beristáin, que había sido capaz, además de implantar y uniformar la enseñanza del solfeo y canto coral en las escuelas primarias y superiores de la federación, de influir en el establecimiento de centros de difusión y recreación cultural. Para 1922 se habían realizado 17 festivales al aire libre, se habían organizado 24 orquestas públicas y, por lo menos, 18 centros de orfeones populares con tendencia nacionalista, cada uno con su orquesta típica; se habían iniciado las clases de canto coral en los cuarteles.¹⁵ Pero, de todo este esplendor y magnificencia, de miles de voces y danzas que llenaron los espacios abiertos, de los aplausos y el júbilo que envolvió a los capitalinos, ¿qué fue lo que llegó a los pueblos y jacales dispersos por el país y alejados entre sí?

¹⁴“Epístola de Gabriela Mistral sobre la enseñanza del canto en México (octubre 2 de 1922)”, publicada en el *Boletín de la SEP*, t. 1, núm. 3, enero de 1923: 361-362.

¹⁵Véase “Informe de los trabajos llevados a cabo por la Dirección de Cultura Estética en el periodo de junio a diciembre del año de 1922”, en *Boletín de la SEP*, t. 1, núm. 3, enero de 1923.

Vasconcelos había hecho suya la preocupación de los pedagogos porfirianos por impulsar la educación popular y la necesaria reorientación de las acciones educativas dirigidas al campo, a partir de las propias necesidades del medio;¹⁶ sostenía que sólo era necesario que las poblaciones indígenas se nivelaran con el conocimiento del castellano para que pudieran asistir a las escuelas comunes e integrarse a la cultura nacional.

Pero desde que reinstalara la SEP (1921) habría de hacerle frente al problema de la educación indígena y la educación rural —que poco a poco se irán integrando en el mismo discurso—, ampliamente debatido durante décadas por políticos y hombres de Estado, intelectuales y pedagogos. En principio, Vasconcelos redefinió las funciones y el radio de acción de los maestros ambulantes,¹⁷ uno de los recursos vinculados con las escuelas rudimentarias desde el porfiriatto, que asumían tres tareas: 1) formar a un grupo de jóvenes, especie de monitores, que en tres meses se entrenarían para alfabetizar a los niños y niñas de sus lugares de origen, estableciendo escuelas fijas; 2) trabajar con otros dos grupos, uno que no sabía leer y escribir, para alfabetizarlos, y otro de alfabetizados, a los que les enseñaría aritmética, historia e instrucción cívica; 3) realizar otras gestiones directamente referidas a las necesidades de la comunidad, organizando, además, convivencias donde se *cantaran canciones populares y se tocara música regional*.¹⁸ Para 1922, se fijó un solo término para este tipo de maestros: misioneros, escasos y escasamente preparados para las tareas titánicas que tenían encomendadas a lo largo y ancho del país.

De modo que a la vez que la Cámara de Diputados declaraba la urgente necesidad de fortalecer el trabajo de los maestros misioneros, Vasconcelos hacía un llamado a la sociedad para sumarse a sus filas:

Me dirijo especialmente a los maestros y jóvenes cultos, a los escritores, a los poetas y a los artistas, particularmente a los que aún no tienen treinta años y ya se han habituado al pasar oscuro de la ciudad, repartido entre una oficina, donde se simula el trabajo y unas cuantas horas de holganza o de vicios que la mentira convencional llama placeres, y les pregunto qué harían si un peligro social, como la aparición de un tirano o un peligro nacional, requiriese su denuedo...

¹⁶ Ya alrededor de 1910 Abraham Castellanos abogaba porque los maestros estudiaran la *etnología propia de los pueblos*, de modo que la labor de la escuela fuera más efectiva; asimismo, que las escuelas rurales observaran un programa integral que hubiera sido elaborado conforme a las necesidades de cada lugar.

¹⁷ Estos maestros, debido a la multiplicidad de sus funciones, se conocieron con diversos nombres: conferencistas, misioneros, inspectores.

¹⁸ Véase "Reglamento a que se sujetarán los maestros ambulantes", en *Boletín de la Universidad*, t. III, núm. 7, diciembre de 1921: 45-48.

Me responderían que acudirían a las armas; pues bien, se trata de una lucha mucho más noble que la triste necesidad de ir a matar hombres; se trata de ir a salvar hombres; no de apagar vida, sino de hacerla más luminosa. No seréis mensajeros de muerte sino sembradores de alegría. Si sois poetas, renegad de vuestras rutinas, abrazándose por un año o dos a la pobreza, y partid por esos valles y esos montes donde el viento es puro y las estrellas son claras. Si sois artistas, ¿cómo esperarís hallar inspiración bajo el techo de la oficina o del hogar, o en medio de la estupidez de los salones? Si queréis hacer obra mañana, id primero a conocer la fatiga y el llanto, la claridad de los cielos y la altura del monte; id a despertar almas, que cada una que se despeje será como una estrella que aparece en la tierra; alistaos en las filas de los maestros misioneros.

Los puestos vacantes serán cubiertos con los mejores, pues debemos evitar a toda costa que se pierda el esfuerzo que hará el Gobierno para pagar estos sueldos, si no logramos formar más que un ejército de burócratas. Lo más noble y selecto de la juventud mexicana tiene en estos instantes la ocasión de imitar a Las Casas...

¡Soldados del ideal, más fuertes que todos los soldados de la materia, la Nación os llama...! (Vasconcelos, 1923: 177-178).

Si bien, en un principio, Vasconcelos era reacio a la concepción estadounidense de “reservaciones indias”,¹⁹ las giras a caballo que hace por diversos estados de la república, con intelectuales y artistas que colaboran con él a partir de 1921, le ofrecen puntos de observación sobre las condiciones de vida en los poblados indígenas y campesinos. Así como el establecimiento del Departamento de Cultura Indígena (1922), específicamente orientado a impulsar la educación del indio y no sólo su alfabetización, lo convencieron de la necesidad de buscar salidas inéditas al problema de la educación rural-indígena; de ahí surgió el documento que escribió junto con Enrique Corona (1887-1977), director del Departamento, clave para reorientar la atención de la cuestión india: el *Programa de redención indígena*,²⁰ cuya perspectiva rebasaba la mera noción de instrucción y la exclusiva atención a los niños del poblado; entre los planteamientos referidos al conjunto de la comunidad que integran aspectos relacionados con agricultura, economía, vías de comunicación, salubridad y

¹⁹ En la “Conferencia de Washington” (1922) aboga por dar al indio la misma educación que a todos, sin distinciones de raza y color, “para asimilarlo totalmente a nuestra nacionalidad y no para hacerlo a un lado”, para lo cual sugiere el método de los evangelizadores españoles del siglo XVI. Se pronuncia en contra de su aislamiento en escuelas para indios y aboga por la escuela común a todos.

²⁰ Entre José Vasconcelos, secretario de Educación, y Manuel Gamio (1883-1960), director del Departamento de Cultura Indígena (fundado en 1922) que dependía de la SEP, había diferencias ideológicas de fondo. El primero, humanista hispanófilo, si bien en un principio niega la existencia de los indios y, por consiguiente, del problema de la educación indígena, apuesta a la educación del mexicano-mestizo que habrá de forjar la *Raza Cósmica*, y se pronuncia por superar las desigualdades en el acceso al conocimiento, proponiendo una escuela válida para todos.

organización social, entre otros, no se eludía el impulso *cultural y artístico* en la vida de las poblaciones.

Puede decirse que de los primeros años de la década de los veinte datan tres de las instituciones más originales y ricas de la educación rural latinoamericana, que establecieron las directrices de lo que sería este proyecto entre 1920 y 1940: las Casas del Pueblo (1922), las Escuelas Normales Rurales (1922) y las Misiones Culturales (1923); con ellas, a la vez que se recreaban las propuestas anteriores, como la figura del maestro ambulante y las experiencias volcadas durante el primer congreso de maestros misioneros (1922), se daba el giro de 180 grados que requería una educación particularmente dirigida a los problemas del campo; en los tres proyectos siempre estaría presente, por lo menos como intención, la perspectiva de una enseñanza más práctica que, echando mano de la escuela nueva o de la escuela de la acción, concede un lugar importante al papel de las artes en la vida humana, con la intención de ofrecer una *educación integral* —no sólo instrucción— que atendiera diversas áreas del comportamiento.

Las *Casas del Pueblo*, que por estatuto se establecerían en regiones en las cuales los indígenas constituyeran más de 80% de la población y donde, por lo menos, se pudiera organizar un grupo de 40 alumnos, replantean, de fondo, la concepción misma de la escuela rural, limitada a una parte de la población —los niños—, a un espacio físico —el de la escuela—, a un horario de trabajo, a un tipo restringido de contenidos —lectura, escritura y aritmética— (Corona, 1923: 396-397). La Casa del Pueblo era una escuela rural-indígena abierta a la comunidad, en una franca relación de intercambio y apoyo mutuo entre el ámbito de la comunidad y el ámbito de la escuela,²¹ cuyo compromiso era mejorar las condiciones de vida de los campesinos en todos aspectos.²² Entre sus finalidades sociales, económicas, morales e intelectuales, también se señalaban las físicas y estéticas, con el propósito de “desarrollar hábitos de higiene, formar hombres físicamente fuertes y vigorosos, *dulcificando su carácter por medio de manifestaciones artísticas relacionadas con el medio ambiente*” (Fuentes, 1986: 33, cursivas nuestras). Esto último se traduciría en actividades específicas tales como cantos vernáculos y populares adecuados a los alumnos, organización de orfeones, bandas y típicas²³ que participarían en diversas formas de convivencia, entre las cuales estaban las fiestas tradicionales, cívicas y escolares, o bien

²¹ “Insistimos —dice Corona—, las escuelas habrán de rebasar sus propios muros si se desea un clima técnico-cultural con valor propio, por lo que concierne al ascenso de la población, y propicio para adoptar las enseñanzas, destrezas, hábitos y actitudes que formen y propaguen las escuelas. La escuela no puede ser una mera espectadora en lo que mira al ambiente inmediato y, por lo mismo, habrá de proscribirse el concepto de una escuela limitada por cuatro paredes” (citado en Fuentes, 1986: 121).

²² También en ellas hubo tres categorías, de acuerdo con sus condiciones materiales, de funcionamiento y su organización: rudimentarias, elementales y consolidadas.

²³ Las típicas son conjuntos musicales que emplean instrumentos de música locales o del país.

las simples reuniones de convivencia e intercambio que ofrecían una magnífica ocasión para que jóvenes y adultos mostraran sus aficiones y habilidades; a menudo no faltaba quien bailara, quien cantara o tocara algún instrumento musical. Las Casas del Pueblo, cuyo sostenimiento no necesariamente correspondía con la amplitud de sus propósitos, tenían que echar mano de la disposición y los recursos de las comunidades, indicio de su compromiso con el proyecto de la escuela rural, y la misma colaboración buscaron en el terreno de la música.

Sin embargo, frente a la insuficiencia de maestros preparados para trabajar en los pequeños poblados del país, en 1922 se establecieron las Escuelas Normales Rurales (Cruz López, 2000), con la intención de incidir en el mejoramiento de diversos aspectos de la vida de los poblados rurales, mediante la preparación de maestros que pudieran “realizar de un modo inteligente y efectivo el trabajo de incorporación cultural de las pequeñas comunidades” (*ibíd.*: 10). Como parte del personal de estas escuelas —en el terreno de las disposiciones—, se incluía a un profesor de música que se haría cargo de las clases de solfeo y canto en cada uno de los dos años de estudio.

Las Escuelas Normales Rurales, junto con las Misiones Culturales, pronto se multiplicaron y se replantearon sus programas, con los propósitos expresos de desanalfabetizar campesinos y de adiestrarlos “en materia social y en la explotación racional de los productos de las regiones que recorren las mismas misiones culturales”. Para 1931, en el nuevo plan de estudios, aun cuando continuaron los cuatro semestres de estudio, los contenidos de música se replantearon como canto y música, graduándose de la siguiente manera:

Primer grado, Cultivo de la canción, del corrido y sonos regionales.

Segundo grado, Cultivo de la canción, del corrido y sonos regionales. Solfeo.

Tercer grado, Cultivo de la canción, del corrido y sonos regionales. Solfeo.

Cuarto grado, Organización de típica u orquesta. Especialmente, aprendizaje de guitarra (*Boletín de la SEP*, t. X, núm. 5, marzo de 1931: 20-21).

A todas luces resultaba evidente la necesidad de formar otra generación de maestros rurales con una actitud diferente y con otros recursos para incidir en el campo, además de mejorar, constantemente, la preparación de los maestros en servicio y de los monitores, sobre todo en la medida en que muchos de ellos, dadas las urgencias alfabetizadoras del momento, apenas manejaban de manera fluida la lectura, la escritura y el castellano. Poco a poco se fue tejiendo una red de instituciones e iniciativas que apuntaban a ese propósito, y en la cual la música no estuvo ausente. Los Cursos de Invierno (1922) habían sido previstos por la SEP para mejorar la preparación de los maestros federales y particularmente los rurales; incluían contenidos tales como “arboricultura, hortalizas, trabajos

en el campo, técnica de la enseñanza, psicología de la educación, organización de la escuela rural, coros escolares, bailes, juegos, deportes, puericultura, economía doméstica, agricultura y algunas industrias agrícolas” (SEP, 1928: 8). La Dirección de Cultura Estética, a cargo de Joaquín Beristáin, participó directamente en los contenidos musicales. Lograron movilizar a un promedio de 500 maestros rurales que, entusiasmados, regresaron a sus lugares de origen. Pero, después de 1923, al no poder sufragarse los gastos de pasajes y alojamiento, tuvieron que suspenderse como estaban previstos (*ibíd.*: 10). Existen datos de que, más adelante, se dieron cursos de invierno sobre solfeo y canto coral en diversos lugares de la República.

Todo parece apuntar a que las Misiones Culturales, establecidas en torno a 1923,²⁴ con la misma intención de mejorar la preparación de los maestros rurales y las personas de la población que así lo desearan, llenaron el vacío que dejaron los cursos de invierno e, incluso, los rebasaron en su proyección; en 1924 se decía que las misiones estaban “organizadas al revés, para ir a buscar a los que no puedan venir” (*ibíd.*). La primera experiencia, en Zacualtipán, Hidalgo, que duró sólo una semana, integró, al lado de profesores especializados en diversos contenidos y prácticas, a uno de la Dirección de Cultura Estética, conocedor de canciones *populares* y de la *organización de orfeones* (Ramírez, 1924: 5-6).

Por lo general, la Misión Cultural se integraba por un grupo básico de tres tipos de especialistas: en contenidos académicos —la pedagogía de la acción se privilegiaba por sobre otras opciones—, en pequeñas industrias y en cultura física, estética y artes populares, además de una trabajadora social y el jefe de la misión, todos con la consigna de conocer la localidad y ser conscientes de la diversidad de grupos étnicos que existía en México. Se organizaba en una comunidad rural que pudiera concentrar a otros poblados (*Boletín de la SEP*, t. II, núms. 5 y 6, 1924), lo que se conoció como Institutos de Perfeccionamiento y Acción Social. Cada Misión, al recorrer el país visitando pequeños poblados rurales que pudieran reunir por lo menos a 40 maestros de la región, estaba provista de materiales, libros y equipos, que dejaban en cada lugar para que los maestros pudieran utilizarlos; entre los instrumentos de trabajo no podían faltar, por lo menos, una vitrola con su dotación de discos y, en el mejor de los casos, algún *instrumento musical*.²⁵

²⁴ El diputado José Gálvez presentó a la Cámara de Diputados, en 1923, el *Proyecto para la organización de las misiones federales de educación*, mismo que fue aprobado por Vasconcelos.

²⁵ “Llevar la misión a una pequeña comunidad era una verdadera hazaña. Los misioneros, cargados de sus efectos personales, petate, cobijas, cubiertos y platos, se transportaban por caminos sólo transitables en carreta de bueyes, equipo de cocina, provisiones, ropa de cama, instrumentos de carpintería y labranza, materiales didácticos, una pequeña biblioteca, un botiquín; equipo para deporte, instrumentos musicales, un fonógrafo o un aparato de cine, etc.” (AHSEP, 12-6-2-37, Misión de General Cepeda, Coahuila, 1926, citado en Loyo, 1999: 305).

Con el tiempo, las misiones se fueron definiendo más en sus funciones y acotando sus ámbitos de incidencia: al principio fueron viajeras —transitorias— y después también permanentes; fueron rurales-indígenas, y después también urbanas. Las misiones viajeras duraban tres semanas y poco a poco se prolongó el tiempo hasta abarcar dos meses; asimismo, se amplió el personal que las integraba. Para 1929, se preveía que estuvieran:

[...] integradas por grupos de siete expertos: un agricultor para mejorar la producción del suelo, organización de cooperativas de agricultores, hacer prácticas de demostración sobre los procedimientos modernos para sembrar, introducción de nuevos cultivos, combatir plagas, selección de semillas y abonos y sustentar conferencias y pláticas, así como el fomento de la construcción de casas modernas para los indígenas; un maestro de pequeñas industrias para enseñar la explotación racional del producto local y organizar cooperativas de producción; un maestro de educación física para crear y fomentar los deportes y juegos entre los profesores y vecinos; una trabajadora social que visitará los hogares y prácticamente enseñará a las madres de familia el medio de elevar la vida doméstica, impartir conocimientos de higiene y puericultura y la condimentación de alimentos sencillos y económicos y organizará agrupaciones de mujeres para combatir el alcoholismo; un maestro de música y canto para formar orquestas, típicas y bandas e impulsará el teatro al aire libre, un maestro de artes populares que educará a los artesanos en la técnica del trabajo, dará cursos de pintura y de dibujo al aire libre: organizará un museo de productos regionales, el teatro de la comunidad e impulsará la juguetería nacional... (*El Universal Gráfico*, 24 de octubre de 1929: 10).

De hecho, con J. Manuel Puig Casauranc al frente de la SEP, desde 1925, las Misiones tuvieron un gran despliegue. Pocos años más adelante, el reconocimiento a la labor de los maestros misioneros había llegado a tal grado que, al concluir sus cursos de perfeccionamiento, en 1931, el propio Puig Casauranc los condujo con el presidente de la República, al Castillo de Chapultepec, para que éste personalmente reconociera su labor y les expresara su simpatía por el trabajo que realizaban en el país.²⁶ La tarea de los maestros misioneros, solemnizada y difundida a través de los principales diarios capitalinos, lograba su legitimación en el nivel nacional.

Por lo demás, en el ámbito local, la llegada de las Misiones Culturales a los poblados constituía un gran acontecimiento; eran en sí mismas, una expresión de la manera como estaba integrada la música en la vida cotidiana de los

²⁶ Véase "Informes de la Dirección de Misiones Culturales", en *Boletín de la SEP*, t. X, núm. 5, marzo de 1931. Sin embargo, a partir de 1938 se suspendieron las Misiones Culturales porque las autoridades consideraron que su comportamiento era indeseable; para 1942 se restablecieron, pero ya con un carácter permanente (Fuentes, 1986: 15).

pueblos, aun antes de las políticas de educación rural propiamente dichas. A menudo, los habitantes las recibían con toda la solemnidad y hospitalidad que acostumbraban; por ejemplo, para la inauguración del Instituto de Capultitlán, en el Estado de México, con la presencia del jefe del Departamento de Escuelas Rurales y del director de Misiones Culturales, “Desde hora temprana, los vecinos hicieron el aseo del pueblo y engalanaron la calle con festones y arcos para recibir a los misioneros. Bandas de música y comisiones de vecinos de los pueblos cercanos estuvieron a la entrada del pueblo...” (*Boletín de la SEP*, t. X, núm. 8, junio de 1931: 11).

Ahora bien, respecto a la música, no era constante la inclusión de profesores especializados en las Misiones; en las primeras prácticamente estuvieron ausentes. Y si ya desde 1926 los propios misioneros habían caído en la cuenta de incluir, entre otros, maestros de música y la Secretaría, por su parte, expresó “la conveniencia de ampliar el personal de las Misiones con un profesor de música y orfeones”, esto no siempre pudo llevarse a cabo de manera sistemática sino hasta 1932.²⁷

Las atribuciones del maestro de música, al igual que las del resto del grupo, se fueron incrementando y especializando; para 1932, cuando las Misiones revisaron críticamente su trabajo y afinaron sus propósitos y sus programas, las exigencias para el grupo que las constituía se incrementaron considerablemente. Para entonces, el profesor de música requería desarrollar, en el curso de cuatro a seis semanas, una amplia gama de actividades que abarcaban diversos niveles de intervención, en la comunidad como tal y en la escuela, con los niños y los maestros de manera independiente.

Corresponde al profesor de Música dar todas las orientaciones necesarias a los maestros rurales en servicio para la educación musical, desarrollar una labor educativa en las comunidades con el mismo fin, e impartir a los maestros durante los Institutos, cursos especiales de acuerdo con los puntos siguientes:

- I. En relación con la comunidad:
 - a) Organización de festivales con música popular de la región y de otras regiones, así como de la música universal en general, que se encuentre apropiada, procurando, de acuerdo con el maestro de Artes Plásticas, dar carácter y ambiente a las obras en relación con el país y región que las ha producido.

²⁷ Véase SEP, 1928: 4. La información que se reporta sobre el personal de las misiones culturales durante 1926 a 1933, en lo que respecta al profesor de música y canto, incluye lo siguiente: 1929, 7; 1930, 14; 1931, 14; 1932, 13; 1933, 14 (*ibid.*: 357).

- b) Organización de grupos musicales, preferentemente de orquesta mexicana, en cada lugar donde haya elementos para hacerlo.
 - c) Impartir orientaciones y conocimientos a las personas de la comunidad que sepan música, explicándoles el valor de su música regional y el interés por conservarla.
 - d) Cooperación con los profesores de música y de educación física en la realización de festivales y demás recreaciones, debiendo prevalecer su criterio técnico para la elección de los temas o material de música que en ellos se use.
 - e) Organización de concursos de danzas y bailes regionales en los lugares donde esto sea posible, de acuerdo con los maestros de Artes Plásticas y Educación Física.
 - f) Información al Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública de la existencia de instrumentos precortesianos o criollos y coleccionar los que sea posible, dando datos sobre su origen, uso actual, etcétera.
 - g) Recolección de la música regional, con datos acerca de su origen (tradicional, religioso, escrito, etc.), ocasiones en que se usa, instrumento con que se ejecuta, etcétera.
 - h) Estudiar técnicamente la música que se cultive en la región, con el objeto de dar a conocer a fondo esa música y estar en aptitud de conservarla y mejorarla.
 - i) Organización, siempre que sea posible, de concursos de banda, de canciones, etc., entre la población rural de las comunidades.
 - j) Recolección de la música, de las danzas y bailes regionales, procurando conservar su pureza, estudiar su origen e influencias que hayan sufrido posteriormente, etcétera.
- II. En relación con la escuela:
- Con los Maestros:
- a) Explicación del programa de la Sección de Música del Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación.
 - b) Demostración por medio de conferencias de la eficacia del canto y la música en las recreaciones de los campesinos, como instrumento en la enseñanza del castellano y como disciplina insustituible para la cultura de las gentes. La importancia social de la música y la necesidad de conservar la regional en toda su pureza y de estimular su florecimiento, serán temas que deben desarrollarse en dichas conferencias.
 - c) Enseñanza escrupulosa de la música que se imparte a los niños, refiriéndola a los diversos tipos de música mexicana y a su interpretación de acuerdo con sus características esenciales.
 - d) Iniciación de los maestros que lo necesiten en el aprendizaje del solfeo y de algún instrumento y mejoramiento de su saber técnico musical.

Con los Niños:

- a) Enseñanza de cantos populares de las diversas regiones del país, un mínimo mensual de diez canciones, coros o corridos, exclusivamente elegidos del material que proporciona el Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación.
- b) Enseñanza de coros escolares en estilo de música popular, usando el material que asimismo proporcionará el Departamento de Bellas Artes.
- c) Enseñanza del Himno Nacional, insistiendo hasta que sea aprendido con toda propiedad y conforme a la versión original editada por la Secretaría de Educación Pública.
- d) Cooperación con el profesor de Educación Física y el de Artes Plásticas en los festivales escolares organizados con los niños, en los cuales deberá prevalecer su criterio para la elección de la música empleada en los mismos.
- e) Cooperación con los maestros de Artes Plásticas y de Educación Física en la enseñanza de las danzas y bailes regionales que se pongan en los festivales organizados durante los Institutos o en las escuelas rurales.²⁸

La complejidad y la diversidad de las tareas encomendadas al maestro de música eran evidentes, para lo que su capacitación y actualización permanentes también estaban previstas.

El mejoramiento de la preparación de los misioneros y de los propios jefes de misión era una tarea indispensable que se llevaba a cabo de diferentes formas: cursos, cursillos, conferencias. Anualmente la SEP, por medio de los Cursos de orientación y mejoramiento, y la Universidad, con los Cursos de Verano que se realizaban en Mascarones, invitaban al más selecto personal a los temas por tratar —Leopoldo Kiel, Manuel Gamio, Alfonso Pruneda, entre otros—, adecuados a las exigencias de trabajo de los profesores de agricultura, de pequeñas industrias, de educación física, de orfeón y cultura estética (*El Universal Gráfico*, 11 de febrero, 1929: 13). Todos recordaban con agrado algunos de los primeros Cursos de Verano entre los que se incluyó, junto con el de música y orfeones, el de la canción mexicana²⁹ y el de bailes típicos regionales,³⁰ que eran de los más concurridos y

²⁸ Véase "Programas de los trabajos encomendados al profesor de música", en SEP, 1928: 355-357; *El Maestro Rural*, t. IV, núm. 11, junio de 1934: 30.

²⁹ Esta clase que, como en años anteriores, fue de las más populares, estuvo a cargo de los profesores señorita Mimi Derba, Rafael Marín, Salvador García Mejía, bajo la dirección general del señor Higinio Vázquez Santa Ana. Se trató lo relativo a la canción antigua y moderna de México. Se puso de relieve la facultad artística del pueblo y se señalaron los usos y costumbres, modismos y léxico especial de las regiones más características, como son Jalisco, Michoacán, Guanajuato, Guerrero, Veracruz y Yucatán. Se cantaron las canciones más populares y conocidas. Se hizo mención de los compositores de más mérito. En cuanto a la parte práctica, los alumnos aprendieron durante el curso doce canciones, entre las que descollaron; *Pobre amor*, *La chaparrita*, *Ojos tapatíos*, *La chinita*, *La despedida*, *La pajarera*, *El pajarillo errante*, etc. Los resultados fueron satisfactorios y los alumnos cantaron en público en dos ocasiones y obtuvieron grandes aplausos" (véase *Boletín de la SEP*, t. IV, núm. 8, noviembre de 1925: 177).

³⁰ "El curso estuvo a cargo de la señorita Arozamena de Castro Padilla. Previa una ligera plática por el señor Vázquez Santa Ana, acerca de los orígenes de los bailes típicos, principió el aprendizaje del baile nacional más popular: El Jarabe. Luego se enseñó el baile yucateco

gratificantes, pues al finalizar los maestros-alumnos hacían demostraciones públicas con el beneplácito y las ovaciones de todos los concurrentes.

ENSEÑAR A CANTAR, A BAILAR Y A TOCAR UN INSTRUMENTO

Para los artífices del proyecto civilizador del mundo indígena-rural estaba incluida la música, por diversas vertientes y para distintos propósitos y ocupaba un lugar importante en el transcurrir de las comunidades rurales. Por lo demás, entre los dedicados directamente a la enseñanza, un mismo clamor atravesaba el medio urbano, cosmopolita, que escuchamos por boca de Augusto Chapuis, articulista de la revista *El maestro*, próximo a Vasconcelos: “El canto tiene su puesto marcado en todas las manifestaciones de la vida escolar, de las cuales es complemento y ornato” (1922: 84-86), y deviene consigna, expresada desde el anonimato de los pequeños pueblos. Así lo expresa Graciela Amador en *El Sembrador* el 5 de mayo 1929: “Maestro Rural, que ni un solo día dejen de cantar los niños de tu escuela; que todas las noches canten los campesinos de la escuela nocturna. Forma orfeones para todas las fiestas de tu pueblo. El canto ilumina los espíritus” (citada por Alonso, 2004: 19).

Desde sus inicios, la SEP recurrió, no sin oposiciones, a la colaboración de músicos, pintores, literatos y atletas para fortalecer la enseñanza de las artes y de la educación física en la escuela primaria, convencida de la importancia de poner al niño en contacto con los que estuvieran dedicados directamente a estos menesteres;³¹ no obstante, en general, el problema subsistía en la escasez de maestros y, más aún, especializados en música —incluso en las mejores primarias de la capital—. Entonces, ¿de qué medios valerse para llevar al campo, en particular, los “dones de la música”, los beneficios de las manifestaciones musicales?

Si admitimos, con Vaughan, que “Las políticas culturales se refieren al proceso a través del cual las definiciones de cultura —en sentido restringido de la identidad nacional y de la ciudadanía y en el sentido amplio de comportamiento social y significados— fueron articulados y disputados” (1997: 4), podremos avizorar las múltiples zonas de contacto cultural que se manifestaron con la puesta en marcha de los programas educativos y culturales para el espacio rural.

Aunada a los diversos *agentes de educación musical* que se irían manifestando y reconociendo en cada población, la federación logró una importante presencia no sólo por medio de las políticas e instituciones que ya mencioné, previstas para

La jarana. Diariamente, y en breve plática, el señor Vázquez Santa Ana se refirió a los orígenes del baile en las razas primitivas de México, fundándose en las obras de los historiadores de más renombre. El léxico de la clase fue insuperable” (*idem*).

³¹ Véase Vasconcelos (1922: 29-30). La medida no estuvo exenta de críticas dirigidas al desconocimiento de la forma de enseñar, a lo que Vasconcelos argumentó que prefería que dominaran los contenidos.

el mejoramiento profesional de los maestros en servicio, sino también a través de un programa orgánico de publicaciones entre las cuales, al lado de los libros de texto y otras lecturas que profundizaran la preparación del maestro, así como de coros y partituras —que en su mayoría, preferentemente, cubrían el espacio urbano—, se editaron revistas —con diferente periodicidad, tiraje y duración—, cuyo propósito era constituir un espacio de intercambio de experiencias y de informaciones diversas que pudieran ser de utilidad para el maestro rural. Una de ellas, *El Sembrador*, en sus primeros números hace referencia, explícitamente, en uno de sus artículos, al papel de modelación social que ejercía la música: “Labor civilizadora en Quintana Roo. Un acordeón y una guitarra” (citado por Alonso, 2004: 40).

Pero, sin lugar a dudas, la revista de mayor circulación entre las comunidades rurales fue *El Maestro Rural*, constantemente solicitada por los maestros a las autoridades del Departamento de Escuelas Rurales, incluida en los inventarios escolares o como parte de las pequeñas bibliotecas de las escuelas, si bien penetró con distinta intensidad en los diversos poblados del país, es posible que casi ninguno desconociera su existencia.³² Empezó a publicarse cuando Narciso Bassols asumió el cargo de Secretario de Educación Pública (1931-1934). Su edición —primero quincenal, después, mensual— abarcó de 1932 a 1939, con un tiraje elevado,³³ e incluso llegó a constituir un modelo en este género de publicaciones en algunos países latinoamericanos. El proyecto, ambicioso de origen, logró reunir a escritores locales, nacionales e internacionales, para ofrecer a sus destinatarios diversas noticias, orientaciones prácticas y experiencias que pudieran generar una cultura compartida entre los maestros rurales, cuyo propósito de fondo era incorporar a la civilización a esa masa de indios marginales, retraídos, retardatarios, “adormilados”, contrarios a las exigencias que planteaban la modernización y el progreso del país.

En relación con la educación musical, desde sus primeros números da a conocer danzas de diferentes regiones del país, recopiladas por los maestros misioneros, señalando su origen, su significado, su coreografía, su indumentaria,³⁴ con un propósito expreso, por parte de la Dirección de Misiones Culturales:

[...] al dar a conocer estas danzas desea que los maestros rurales las utilicen en las fiestas que organizan en sus escuelas. Al mismo tiempo les llama la atención sobre estas

³² Esto consta en diversos expedientes, de la década de los treinta, de las escuelas rurales federales procedentes de Oaxaca, Chiapas, Querétaro, Durango, Guanajuato, Veracruz (Archivo Histórico de la SEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Escuelas rurales).

³³ No me fue posible detectar el número de ejemplares que se editaron, pero existen indicios para suponer que se imprimían suficientes números para cubrir las demandas de los maestros rurales. La oficina de Publicación y Prensa de la SEP realizó un gran esfuerzo para capturar al público al cual estaba dirigida; desde el primer número anexa cupones para recabar información al respecto: si los maestros rurales la reciben regularmente, si les faltan los números anteriores, cuántos ejemplares quiere recibir, actualización de dirección, etc. Sólo durante los primeros años se distribuyó gratuitamente.

³⁴ Por ejemplo, los *Matlachines*, los *Inditos* —en honor al señor de Chalma—, *Los Viejitos*, el *Huapango*.

expresiones tan bellas del alma popular indígena y les recomienda la representación y exaltación de las danzas locales, así como su estudio, suplicándoles las recopilen, recojan su música, indumentaria, coreografía, etc., y la envíen a esta Dirección, la que, como en el presente caso, hará su difusión... (*El Maestro Rural*, t. I, núm. 4, 1932: 6).

Maestros misioneros tanto como maestros rurales transmitieron su entusiasmo a los lectores de la revista, poniendo a su disposición los coros escolares y los corridos que componían, así como otras canciones que descubrían.

El año 1933 fue decisivo para el cambio en la orientación de la revista: se fortalecieron los contenidos pedagógicos y de otros tipos y, teóricamente, se fundamentaron más; asimismo, se establecieron secciones fijas. Entre ellas se integró la “Sección de Música escolar”, a cargo de Hugo Conzatti, quien seguramente había sido invitado a colaborar por la tarea encomiable que realizara en la Dirección de Cultura Estética, bajo la dirección del Maestro Beristáin, en 1922-1924. Fue muy reconocida su publicación de coros infantiles que pudieran ayudar a resolver las carencias de las escuelas primarias de la capital (*Boletín de la SEP*, t. I, núm. 3, enero de 1923: 49), y se pensó que serían muy valiosas sus orientaciones a los maestros rurales en el terreno de la música. El profesor Conzatti, poseedor de una vasta cultura, había realizado su formación musical en el Conservatorio Nacional, y desde esa visión daba indicaciones a los maestros rurales sobre la enseñanza de la música.

Y si explícitamente rechazaba “la enseñanza especializada del solfeo y de la teoría musical”, incurría, en la práctica, en el análisis teórico de elementos del lenguaje musical, tales como sonido, tiempo y matiz (Conzatti, 1934a: 33); también introducía artículos donde dilucidaba acerca de la belleza en la música. En otras ocasiones sugería criterios para la realización de audiciones de música seleccionada, para las impresiones musicales de calidad, para hacer una colección de discos o bien para organizar conciertos o recitales en los que se favoreciera la corriente de simpatía entre el público y el artista (Conzatti, 1934d: 31). También animaba a los maestros rurales a superar la deficiencia de materiales musicales con la organización del *Álbum de Arte* de sus escuelas, hecho con recortes, con artículos de revistas, con tradiciones y noticias que recopilaban (Conzatti, 1934b: 38). Pareciera que este autor, sin negar que a veces sus opiniones eran acertadas,³⁵ a menudo olvidaba a sus interlocutores y hacía una extrapolación de su experiencia de músico erudito, conocedor de las salas de concierto capitalinas, y de los proyectos dirigidos a las escuelas mejor equipadas del medio urbano, hacia el medio rural, que parecía desconocer y no reconocer. También pesaba sobre sus intervenciones la distancia que se vivía entre las poblaciones urbanas y rurales y el predominio

³⁵ Como el propósito de ampliar el horizonte de la educación musical y no limitarla al canto; sin embargo, remite a las fiestas campesinas, sólo en el empleo de las variantes de la música vernácula.

de las primeras sobre las segundas,³⁶ y su propia procedencia elitista para señalar la música que convenía a cada espacio social, siempre ponderada en términos de “buen gusto”:

La ejecución de una obra musical de grandes proporciones, una sinfonía, un concierto, una rapsodia, por ejemplo, en una sencilla fiesta escolar, es seguramente de mal gusto, como de mal gusto será la ejecución de una mazurka o de una romancita en un concierto para profesionales; la representación de una opereta o de una zarzuela para niños en una modesta escuela rural, será también de pésimo gusto —sobre todo si contamos con que difícilmente podrá ser representada—, como de pésimo gusto sería la representación de una escena campesina, modestamente musicada, en la fiesta de premios de una escuela aristocrática de la capital (Conzatti, 1933a: 31).

No obstante, en la voz autorizada de la Sección de Música Escolar,³⁷ a cargo del conservatorio Conzatti, poco a poco empezarán a filtrarse las voces de los maestros de música de las localidades o bien de las Misiones Culturales, quienes, a la vuelta de unos años, habían capitalizado una importante experiencia en el conocimiento y manejo de las comunidades. Tal es el caso de Francisco Amézquita, que en 1934 participó en la Misión Cultural núm. 2, ubicada en la Escuela Central Agrícola de Santa Lucía, autor de *El libro de Música del Maestro Rural*, de quien Conzatti, al introducir su artículo sobre la enseñanza del canto en las escuelas rurales, en la sección que él dirigía, aclaró: “... hemos de advertir que no sustentamos en todos los casos el mismo criterio que el señor Amézquita, y que diferimos, principalmente, en lo que se refiere al nuevo concepto de educación musical...” (1934c: 30).

Sin embargo, no todos los artículos eran optimistas y positivos; al lado del estímulo y los resultados gratificantes de los maestros de música en las Misiones Culturales y en las Normales Rurales, también se expresaron las críticas hacia el descuido de las autoridades educativas de la federación respecto a la educación musical en general, y en particular a la rural, a la carencia de profesores de música en las Misiones Culturales y en las Escuelas Normales Rurales, aunadas a la deficiente formación de los maestros de música y de los músicos en general. Así lo expresa Santiago Arias Navarro, de la Misión de San Marcos, Bimbaletes Zacatecas:

³⁶ “Tratándose particularmente de nuestras fiestas campesinas —dice Conzatti—, no podemos menos de recomendar que se tomen como medios para cultivar nuestra tradición vernácula, así como para depurar y ennoblecer dicha tradición: bailes y ceremonias tradicionales, canacuas, jarabes, huapangos, ofrendas, etc., serán siempre los mejores números de las fiestas en las escuelas del campo” (1934c: 37).

³⁷ A partir del primer número de la revista, de 1935, la Sección de Música Escolar se reemplazó con la sección de Arte.

Es muy conocido el concepto de que a cada Misión asiste en su trabajo un aspecto especial, dadas las condiciones económicas, geográficas y sociales del lugar que cada cual trabaja; pero en lo que no existe un riguroso aspecto especial es en la labor encomendada a los maestros de música, dada la ignorancia musical de los maestros rurales y de los componentes de las bandas y pequeñas orquestas de los pueblos comprendidos en cada Misión (1934: 30).

Si a la aspiración años atrás, al inicio de la década de los veinte, que se había expresado desde el ámbito de los intelectuales urbanos en torno a la necesidad de que la música fuera, en todas las escuelas y siempre, enseñada “seriamente” (Chapuis, 1922: 84), era difícil darle curso en las primarias urbanas, mucho más se dificultaba en los pequeños poblados rurales. En éstos, los maestros de música de las Misiones Culturales, convencidos de que si bien se había gastado mucha tinta en escribir sobre la cultura musical que el país necesitaba, haciendo abstractos planteamientos para las escuelas de las capitales y las poblaciones grandes que podían darse el lujo de maestros especialistas en música, lo cierto es que para atender a las pequeñas poblaciones del campo había que hacer acopio de toda su experiencia y creatividad para enseñar a los indígenas-campesinos a cantar, bailar y tocar algún instrumento. Sin ninguna sofisticación, de la manera más llana, proporcionaban a los maestros rurales sencillas orientaciones tocantes a la graduación de los materiales (canciones mexicanas, corridos, coros escolares, himnos) en relación con la población que atendían (alumnos de cada uno de los años escolares de la primaria y adultos que asistían a las clases nocturnas) y respecto a la forma de abordar la enseñanza del canto (cuidando desde la memorización del texto, la correcta pronunciación de las palabras, el control de la gesticulación, la actitud respecto a los desafinados, etcétera).

A veces, las sugerencias, con tal de simplificar y vencer algunos temores que experimentaban los normalistas y maestros en servicio en relación con la enseñanza de la música, caían en la audacia de la improvisación, como el hecho de proponer al maestro que buscara quién le pudiera enseñar solfeo y algunos elementos de teoría musical, para pasar, él mismo, a enseñar a otros estos rudimentos del lenguaje musical, a enseñar a tocar algún instrumento, a organizar conjuntos musicales pequeños hasta lograr una orquesta típica o una banda, y aun lo estimulaban a abrir una escuelita de música (Amézquita, 1935: 27). Si bien el propósito explícito no era formar músicos profesionales, la tarea, para aquel normalista que no tuviera una mínima formación musical teórica, resultaba imposible.

El compromiso asumido con la enseñanza de la música en el ámbito rural también llevó a los maestros misioneros, como Santiago Arias Navarro, a pensar la manera en que podría hacerse frente a la necesidad de contar con

maestros de música en las comunidades rurales. Se trataba de seleccionar, en los pueblos, a aquellos jóvenes que mostraran cualidades para el estudio de la música a fin de que se dedicaran, durante un año, al aprendizaje del solfeo y al estudio de los instrumentos musicales propios de la región, y después hacerse cargo de la educación musical de su comunidad. Para ello, se requeriría hacer acopio de fuerzas y de recursos de diversas procedencias (Arias, 1934: 30).

Otra de las carencias que era indispensable resolver fue la falta de repertorio para la enseñanza de la música. En la medida en que se fueron consolidando las Misiones Culturales en los institutos sociales que establecían en cada lugar, el maestro de música dotaba a los maestros rurales con canciones mexicanas, corridos y coros escolares, que eran resultado de una cuidadosa selección con base en el contenido apropiado a la población y que respondiera a la música de calidad, cualquiera que fuera su género.

Se tenía particular cuidado de favorecer la música nacional frente a otras manifestaciones extranjeras de música popular, como el *jazz*, el *blues*, el tango y otras,³⁸ como parte como una manera de fomentar lo propio: todo convergía en la necesidad de formar una cultura musical nacional, pero también se filtraba la música popular mexicana, muchas veces con criterios de orden moral. Tal fue el caso de las composiciones del músico veracruzano Agustín Lara, que en la década de los treinta comenzaron a difundirse ampliamente por la radio: se generalizó una corriente de opinión entre los maestros misioneros —también en los medios urbanos— quejándose del “larismo” que dominaba los ambientes, o bien de escuchar a los indios oaxaqueños cantar constantemente *Cabellera rubia*.³⁹

Desde el tiempo de Vasconcelos, la labor del Departamento de Copistería para apoyar las ediciones musicales que se requerían fue enorme. Se llegaron a reportar los siguientes datos:

Para cubrir las necesidades del profesorado, en lo que se refiere al abastecimiento de coros para las escuelas y centros de orfeón, así como para proporcionar repertorio y formar un archivo de orquesta típica y banda, ha sido necesario desplegar gran actividad... en el segundo semestre ha entregado 760 reproducciones manuscritas de coros y canciones; 30 colecciones de particellas de instrumentaciones

³⁸ Géneros introducidos en la década de los veinte en las tandas del Salón México de la capital.

³⁹ En la Misión de un pequeño poblado de Oaxaca, el maestro de música reporta: “Habiendo observado el incremento que ha tomado no sólo en las capitales, sino también desgraciadamente en las comunidades rurales la canción llamada ‘de moda’, que constituye el ‘larismo’ y sus similares, y considerando el grave perjuicio no solamente artístico sino moral, que acarrea esta clase de pseudo-arte, desorientado y malo, hago intensa campaña por desterrar esta clase de canciones...” (véase SEP, 1928: 126-127). Por su parte, el misionero Francisco Domínguez se quejaba de que en la misión de Chachoapan, Oaxaca, “la mala música ha invadido esa región oyéndose cantar en todas partes a los indios ‘Cabellera rubia’, de Lara, y composiciones de otros autores de mal gusto” (AHSEP, caja 1 006, 12-8-13, citado en Loyo, 1999: 310).

para banda y 30 sacadas de partituras para orquestas típicas... se empezó a hacer uso del mimeógrafo para la reproducción de coros y canciones, habiéndose hecho hasta la fecha, 3 300 copias de obras musicales, que constan de dos a seis páginas cada una... (*Boletín de la SEP*, t. I, núm. 3, enero de 1923: 49).

En 1928 se logró la publicación de *El folklore y la música mexicana. Investigación acerca de la cultura musical en México (1525-1925). Obra integrada con 100 sones, jarabes y canciones del folklore musical mexicano, cuyas melodías están intactas*, de Rubén M. Campos, adscrito al Departamento de Bellas Artes, ampliamente apoyada por el Secretario de Educación Pública, José M. Puig Casauranc, y difundida en las escuelas federales urbanas y rurales. Se trataba de un trabajo integrado por dos partes: una, de historia de la música en México, y otra, de recopilación de música mexicana de todo el país.⁴⁰ Este texto llegó a formar parte del repertorio obligado de los maestros de música y era distribuido por las autoridades de la SEP a las escuelas rurales de la federación.⁴¹

Simultáneamente, en torno a 1929, a lo largo y ancho del territorio nacional, se realizaba una verdadera campaña para recabar música popular y folclórica mexicana, con fines de edición. El jefe de la Dirección Editorial de la SEP, Rómulo Velasco, de acuerdo con el secretario de Educación Pública, Puig Casauranc, enviaba una circular a todos los maestros rurales, inspectores y presidentes municipales, solicitándoles su colaboración en esta empresa, pues:

[...] la Dirección Editorial de la Secretaría de Educación se propone editar los corridos de todas las regiones del país en forma de hojas ilustradas por nuestros mejores dibujantes, a fin de que al ser distribuidas sirvan como medio de entendimiento sentimental entre todos los mexicanos, sobre todo los de las clases populares y difundan ideas de unión, optimismo y alegría en los poblados campesinos. Esas ediciones, que serán hechas previa una cuidadosa selección del material que se logre reunir, el que seguramente será muy profuso, serán en número considerable, pues se tiene el propósito no sólo de repartir las hojas entre el pueblo y los autores de los corridos y canciones, sino de enviarlos a todos los países del mundo, como testimonio de las relevantes dotes de nuestros cantores populares y para dar a conocer ese importante aspecto de nuestro arte vernáculo (*El Universal Gráfico*, 28 de octubre de 1929: 2).

⁴⁰ Entre los 100 aires nacionales se incluyen, entre otros, *Jarabe tapatío*, *El nopal*, *El palomo*, *El durazno*, *El payo*, *Fin de fiesta*, *Villancicos*, *El Borrachito*, *La poblana*, *El curripiti* (Veracruz), *El abandonado* (Chihuahua), *El parreño*, *La palomita* (Coahuila), *Las mañanitas*, *El aguaniève* (Hidalgo), *El cojito*, *La Coahuayana* (Colima), *Mamá Carlota*, *El pitayero*, *El Ahualulco* (Jalisco), varios sones michoacanos y canciones jaliscienses.

⁴¹ A solicitud del director Enrique Corona, el subjefe del Departamento de Enseñanza Rural, Ismael Cabrera, reporta el envío de dos ejemplares del libro *Folklore*, de Rubén M. Campos, a la escuela rural federal de Ixtacomitán, Chiapas, mayo de 1933 (AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, Serie escuelas rurales, c. 45, exp. 31, f. 64).

Pero todo esto no era suficiente; muchas veces se agotaba el material o, directamente, no llegaba a las escuelas rurales y las solicitudes de letra y música de himnos en general, coros infantiles, canciones, así como de manera específica del Himno Nacional de México y de otros países americanos, los diez corridos editados por la Biblioteca Obrera Campesina, el *Canto a la Revolución*, entre otros, se repetían una y otra vez.⁴² Existía la disposición expresa de que sólo se empleara el material autorizado por la SEP —la medida se fue fortaleciendo conforme avanzaron los años y se proclamaba una educación socialista a la que debían responder todos los contenidos—,⁴³ sólo que las carencias se trataron de resolver por diversas vías.

Espacios que ofrecieron publicaciones como *El Maestro Rural*, sobre todo en los primeros años de su edición, motivaron la creatividad de los maestros en dos sentidos: Primero, en dar a conocer aquellos cantos y danzas que recopilaban en los institutos y en su trabajo cotidiano como maestros rurales. Se decía: "... el poco material con el que se cuenta, es el que recopilan los maestros de música de las Misiones Culturales, únicos que van hasta el lugar donde se encuentra nuestro verdadero folklore, y ellos, en su ardua labor de dar a conocer nuestra música, son los únicos que en esta materia hacen una verdadera labor nacionalista" (SEP, 1928: 36).⁴⁴ Segundo, en inventar sus propias canciones. Así, vemos desfilar el corrido *El metate*, que se dirige a la mujer campesina para que, en vez del metate, recurra al molino de nixtamal, y emplee su tiempo de manera más gratificante; el corrido al Maestro Rural, a la alfabetización, al tamaulipeco, al agrarista, al petróleo, a Emiliano Zapata; el corrido *Vida mía, ¿qué me vas a dar?*, que alude a la colecta que se realizó el 12 de abril de 1938 en el Palacio de Bellas Artes para pagar la deuda contraída por la nación debida a la expropiación del petróleo. También se escribieron himnos para diversas instituciones: las Misiones Culturales, las Normales Rurales, entre otros, así como diversos coros escolares. A través de todo ello se transmitían contenidos relacionados con diversas maneras de razonar acerca del mundo, o sobre el sentido de la vida.

⁴² Véase solicitudes de maestros rurales e inventarios de las escuelas rurales federales de Chiapas, Oaxaca, Querétaro, Durango provenientes del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Escuelas rurales.

⁴³ "El canto, como todas las artes, estuvo antiguamente al servicio de los intereses capitalistas y los mixtificadores lo ocuparon para imbuirnos conceptos falsos y conservadores o para entretener nuestro espíritu en cosas románticas y sentimentales que nos hicieran olvidar el verdadero sentido de la vida. Ahora debemos poner el canto al servicio de las ideas socialistas y enseñar canciones verdaderamente revolucionarias y, en último caso, producciones que enseñen algo útil y efectivo" (*El Maestro Rural*, t. VIII, núm. 2, 1936: 31-32).

⁴⁴ En otro ámbito, el de la educación superior, el musicólogo e historiador Jesús C. Romero planteó como propuesta, aceptada por los participantes en el segundo Congreso Nacional de Música de 1928, la participación directa de los maestros rurales en la recopilación fonográfica de música vernácula, misma que después se difundiría por diversos medios a través de la Secretaría de Educación.

Las autoridades también estimulaban la actitud creativa de los maestros que trataban de enriquecer el repertorio, como en el caso del maestro de una escuela rural federal de Durango: "... recibimos los originales de dos composiciones musicales escritas para cantar las composiciones literarias denominadas 'El Caballito Blanco' y 'Yunques y Martillos' tomadas de *El Sembrador*. El Departamento felicita a usted por el entusiasmo con que ha venido trabajando".⁴⁵

No obstante las dificultades de diverso tipo que hubieron de vencer — algunas veces los vencieron — los maestros misioneros y los rurales encontraron en la música, además de sus posibilidades para apoyar el aprendizaje de diversos contenidos y de la propia castellanización-alfabetización, el antídoto contra los males de los pequeños poblados: la música cubría una importante función social, tal como estaba prevista por sus cualidades civilizadoras para las poblaciones indígenas-rurales, a la vez que constituyó un gran recurso moralizador, en la medida en que ofrecía un espacio de convivencia y recreación favorable a la cohesión social, donde se favorecía un paulatino alejamiento de comportamientos nocivos a la imagen de la modernización del país que reclama otras formas de producción y socialización.⁴⁶ Por otro lado, propiciaba una función catártica, donde el campesino-indígena, abrumado por el trabajo y las presiones, encontraba una vía para liberarse de las tensiones y establecer una relación más armónica con su comunidad, para construir un *nosotros* consecuente con la imagen deseable de ciudadanos mexicanos. Las convivencias sociales y los festivales escolares y cívicos constituyeron, poco a poco, un lugar de encuentro donde la música tenía un lugar privilegiado. Aunque tampoco se dejaba pasar la ocasión para señalar que la música contribuía a "afinar el rudimentario sentido estético de los campesinos..."⁴⁷

El asunto es que, a través de la música a menudo vinculada con la danza, actuando en el nivel de la sensibilidad y de la emoción, se lograrían nuevas formas de hermandad en torno a lo nacional; las imágenes en movimiento de la nación mexicana incidirían en dos planos, sobre niños y comunidades: primero, en el ámbito de lo cívico propiamente dicho, en el cual se fortalecía el sentimiento de la nación, y la conciencia de pertenecer a ella; se valoraban las luchas, la generosidad de los héroes, se aprehendía el carácter sagrado de la

⁴⁵ Oficio del jefe del Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea, Rafael Ramírez, al profesor Ciriaco Ríos, de la escuela rural federal de Santa Clara, Municipio de Nazas, Durango, fechado el 15 de junio de 1933 (AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, Serie escuelas rurales, c. 3, exp. 26, f. 37).

⁴⁶ "... las masas campesinas necesitan imperiosamente de las bellas artes, porque he visto cómo, después de sus rudos trabajos, cansados de su triste vida, no encuentran otro recurso que dedicarse a la pendencia, en todos sus aspectos; ya sea a la marihuana, al juego de azar, al pleito, al alcohol o al fanatismo" (*El Maestro Rural*, t. IV, núm. 11, junio de 1934: 30-31).

⁴⁷ Esto lo afirmó el profesor de música José Mejía Ángeles, de la Misión Cultural de El Mexe, Hidalgo (*El Maestro Rural*, t. IV, núm. 8, abril de 1934: 39).

patria. La emoción de reconocerse en los símbolos patrios también apelaba a esa forma de comunidad democrática y liberal que requería, para su grandeza, ciudadanos obedientes, productivos y aliñados. Segundo, en el ámbito de lo étnico-cultural, la nación-país se revelaba a través de la diversidad de imágenes sonoras, de los colores, de las indumentarias, que producen la emoción de estar vinculados con esa lejana comunidad nacional, debidamente castellanizada y mexicanizada, en pos de la unidad que le conferiría el mestizaje. Se trata de la unidad aprehendida en la amalgama de la diferencia.

Paulatinamente se articularía un sentido del nosotros depositado en un consenso sociocultural básico en relación con los diversos significados que hacían posible construir la tradición de la nación moderna que se quería. La reivindicación cultural, planteada décadas atrás, sólo podría darse en la medida en que el universo sonoro de lo mexicano lograra catalizar la nueva condición de ciudadano que ahora se difundía entre las poblaciones rurales.

DE LA COMUNIDAD RURAL A LA COMUNIDAD NACIONAL

Para los círculos porfirianos, urbanos y cosmopolitas, el proyecto de romper el aislamiento de los mexicanos había constituido una consigna: que México lograra un lugar en el concierto de las naciones occidentales. Ahora, el movimiento revolucionario, en una suerte de alquimia nacional, se volcaba hacia el interior del país para apelar, a su vez, a romper el aislamiento de esas grandes masas de población indígena, campesina, dispersas a lo largo y ancho del territorio nacional, de modo que carreteras y vías de comunicación se convirtieron en la gran metáfora del progreso y la modernización del país. Todo, absolutamente todo, transitaría por ellas, portando los dones de la civilización y de la cultura reclamados por Occidente para que la joven nación mexicana dejara atrás sus atavismos y lastres.

Muchos políticos, funcionarios de la SEP, intelectuales y pedagogos tenían algunas ideas claras respecto a lo que proyectaban para la escuela rural, a la necesaria integración de los indígenas al ámbito nacional para constituir una nación propiamente dicha, fuerte y unificada en su población, en su economía, en su cultura, en su memoria colectiva. Pero también algunos de ellos sabían que se requería un movimiento circular, de ida y vuelta, para amalgamar y acrisolar las diferencias étnicas y culturales dando forma, a la larga, al rostro mestizo que identificara a México frente a las demás naciones del mundo; estaban convencidos, desde décadas atrás, del papel del indio para dar autenticidad e identidad a lo mexicano. Ya desde las primeras Misiones Culturales, formalmente constituidas, el mensaje que el secretario de Educación Pública daba a los maestros misioneros, era explícito en este sentido:

[...] un aspecto de la labor de las misiones que, indudablemente, está lleno de posibilidades... es el relativo a obtener de la observación y el estudio que las misiones van haciendo de las diversas comunidades campesinas que visitan, resultados capaces de aprovecharse para orientar, de acuerdo con ellos, la obra educativa. No solamente es la Misión un organismo destinado a llevar al Maestro Rural conocimientos y orientaciones educativas desde el centro; también tiene la Misión el papel de traer, de su contacto con las poblaciones campesinas, toda la aportación de conocimientos proporcionados por el estudio de las costumbres, de las condiciones físicas, económicas y sociales de los grupos rurales, que son elementos de gran importancia cuando se trata de desarrollar una obra educativa basada en las peculiaridades de cada región.⁴⁸

La disposición de detectar, recopilar, describir y contextualizar canciones, melodías, bailes e instrumentos musicales regionales, finalmente constituyó parte del *ethos* de misioneros y maestros rurales dedicados a la música,⁴⁹ pero la tarea encomendada rebasaba el nivel de la mera descripción y consignación en el informe respectivo que debía entregarse al Departamento de Bellas Artes después. El compromiso implicaba, además, darlos a conocer —circularlos— entre los alumnos, los maestros y las comunidades próximas, y después en otras más lejanas, en cuanta ocasión fuera propicia para ello. No olvidemos que entre las actividades previstas para el maestro de música por las misiones culturales, estaba precisamente la enseñanza de cantos populares y bailes regionales procedentes de diversos lugares del país. De modo que festivales escolares, cívicos, convivencias sociales y recreativas, concursos de danzas y cantos, se llenaron con los colores y los universos sonoros de distintas procedencias de lo que se percibía como México, la Patria, la Nación.

Niños, jóvenes y adultos indígenas-campesinos aprendieron a disfrutar, a bailar, e incluso a tocar, el huapango de Veracruz, el jarabe de Jalisco, la sandunga de Tehuantepec,⁵⁰ los viejitos de Michoacán, el Tunkul y la mesticita de la península de Yucatán, la chilena de la costa chica; tan nacionales eran unos como otros e igualmente les pertenecían, los identificaban con ese balbuceante “nosotros” del que comenzaban a tener noticia. Aprendieron a reconocerse en sus propios sonos y bailables, reflejados en sus propios atuendos, y a observar la admiración y el entusiasmo que causaban en los que no eran de ahí, como llegó a suceder en los

⁴⁸ Véase “Plática del Secretario de Educación Pública a los miembros de las Misiones culturales”, en SEP, 1933: 31 [Narciso Bassols].

⁴⁹ Este nuevo oficio lo compartieron maestros misioneros y maestros rurales: inspectores y funcionarios; músicos de profesión, antropólogos y compositores.

⁵⁰ El misionero Rafael M. Saavedra, refiriéndose al huapango, dice: “es uno de los bailes regionales de México, que por ser la representación genuina del sentimiento artístico de una gran masa de habitantes de nuestro país, debe considerarse, y de hecho lo es, tan nacional como el jarabe tapatío y la sandunga tehuana... Se pueden contar millones de bailarores y cantadores...” (*El Maestro Rural*, t. V, núm. 6, 15 de septiembre, 1934: 6).

festivales de Teotihuacán y en otros. El folclore actuaba, y esto se sabía en diversas esferas, como el integrador social por excelencia, a través del cual mestizos e indígenas se cohesionaban y lograban relacionarse a partir de intereses y sensibilidades compartidas.

Con frecuencia, la realidad rebasó lo previsto y normado por las políticas, por las instituciones y programas oficiales, descubriendo la riqueza de cada lugar, las historias sedimentadas que se traducían en prácticas cotidianas. Hubo quien, azorado frente a la disciplina y dominio de la expresión musical de los indios, informó que el maestro misionero de Colotlán, Jalisco, “organizó un orfeón, formado por cincuenta indios de la tribu huichol, que entonan su propia música y ejecutan bailes que son impecables por el ritmo” (*Boletín de la SEP*, t. I, núm. 1 mayo de 1922: 595). Por lo demás, los maestros misioneros, frecuentemente, se sorprendían por las “verdaderas joyas” musicales que encontraban, e hicieron de la recopilación y la difusión de la música regional una actividad placentera, motivo de encuentro con las comunidades: “Todas las tardes —nos dice un maestro de música desde la Misión Cultural de un pequeño pueblo oaxaqueño—, aprovechamos la luna y las admirables condiciones de temperatura: he estado rodeado de campesinos haciéndolos cantar sus bellas canciones y enseñándoles las de otras regiones que aprenden con entusiasmo” (SEP, 1928: 127). Tampoco faltó el misionero que aprendiera a cantar canciones en mixteco y después las enseñara a otros, en otras Misiones.

A veces el reporte de los logros en el terreno de la música y de la danza resultaba verdaderamente espectacular, como el que se refiere al “humilde pueblo de Michoacán, San Pedro Paracho”, que inaugura el primer teatro regional previsto por la Secretaría de Educación, con una capacidad para diez mil espectadores, en medio del derroche de canciones regionales y danzas ancestrales de antigua data, como las canacuas, recuperadas en 1865 de entre las antiguas fiestas purépechas por algún maestro de capilla (*Boletín de la SEP*, t. II, núms. 5 y 6, 2o. semestre de 1923-1er. semestre de 1924: 607-608). Unos años más adelante, el jefe de la Misión Cultural de Paracho informa sobre la labor realizada por el maestro Araiza:

[...] sus trabajos han sido tan intensos que ya organizó una Banda de Música, consiguiendo instrumentos con vecinos que los habían adquirido con anterioridad. La tambora fue comprada cuotizándose los misioneros y las gentes del pueblo; hasta el cura del lugar dio su cuota para dicha compra. Reorganizó una orquesta de ocho o diez músicos, tomando parte preferente en este grupo el que anteriormente figuraba como director de él. Está enseñando canciones a los niños de la Escuela de Paracho, y es sorprendente la facilidad que él tiene para ello, así como la de los niños para aprenderlas. Tuve oportunidad de ver cómo en el término de 24 horas se había enseñado una canción hecha para uno de los actos que yo presencié. Da clases de solfeo

y canto a varios grupos de señoritas de clase humilde y de varones también de clase muy humilde... Gran número de industriales de Paracho por las noches van a los estudios musicales, haciendo así mucho más agradable su vida de trabajo. Ha sido solicitado por varios pueblos que ya tienen listos estos instrumentos, para la formación de orquestas y bandas, pero se creyó prudente hacer más efectivos los trabajos de Paracho, para que la propaganda que en ellos se hiciera facilitara los trabajos posteriores en los pueblos vecinos (*Boletín de la SEP*, t. X, núm. 7, mayo 1931: 18).

Ciertamente, la mirada azorada del maestro Araiza se enfrentaba a la riqueza de las tradiciones locales de un lugar como Paracho. De hecho, los agentes de la educación musical rural y los universos sonoros locales, de ninguna manera constituyeron un bloque monolítico ni homogéneo; fueron sumamente variados en cada región, dependiendo de las propias tradiciones del lugar, de las alianzas, de los poderes locales y de sus convergencias en los distintos ámbitos de la vida cotidiana.

En ocasiones no todo fluía como se deseaba y los maestros tenían que hacer esfuerzos titánicos para convocar a la región a concursos de danzas y cantos, como sucedió con el primer concurso de danzas en el estado de Durango, organizado por la Misión Cultural de la Escuela Central Agrícola de Santa Lucía, "Dado el poco interés que tienen estos pueblos para fomentar costumbres regionales y en general la poca cultura que existe..."⁵¹

Las imágenes musicales y dancísticas de la nación mexicana, para lograr el resultado deseado, la integración cultural por encima de las diferencias étnico-culturales, habrían de completar la parábola del movimiento y procesar sucesivos desplazamientos que, a su vez, dieran a conocer la cultura rural en el medio urbano, en un esfuerzo por acortar la distancia entre el campo y la ciudad, y viceversa. Los espectáculos se llevaron a la capital y se mostraron, intencionalmente, en espacios consagrados como la XEW, que transmitió cantos otomíes, o el Palacio de Bellas Artes, escenario de las pircuas michoacanas...⁵²

La ciudad de México, desde hacía tiempo, actuaba en la legitimación de los espectáculos populares y rurales, tal como sucediera, con mayor espontaneidad, con los soldados yaquis, años atrás, en la tribuna monumental de Chapultepec, en el festival militar al aire libre, al bailar las pascolas:

⁵¹Primer concurso de danzas en el estado de Durango, por la Misión Cultural núm. 2", en *El Maestro Rural*, t. IV, núm. 2, enero 1934: 31.

⁵²Un maestro michoacano que trabajaba en la Misión Cultural de Santa Fe de la Laguna, en una estancia de capacitación en la ciudad de México, al inicio de los cuarenta, recibió la invitación: "Prepárense porque van a venir por ustedes para que vayan a cantar unas pircuas a Bellas Artes. Nosotros nos preparamos sacudiendo nuestros zapatos y la única ropa que traíamos. No tardó en llegar un automóvil que nos trasladó a Bellas Artes. Allí cantamos los sones que ya sabíamos. Recibimos muchos aplausos, y nos sentíamos ya unos verdaderos artistas. Después nos volvieron a llevar en el mismo automóvil a la escuela. Todos los compañeros se nos amontonaron a preguntarnos a dónde nos habían llevado y qué habíamos hecho. Unos nos felicitaban y otros nos hacían burla cuando les dijimos que habíamos cantado en Bellas Artes..." (AAVV, 1987: 31).

[...] el baile regional yaqui no es muy conocido de este público, aunque mucho lo ejecutan los soldados en forma privada; por eso ayer, en el número siguiente, cuando soldados del regimiento de Guardias Presidenciales bailaron Pascolas con acompañamiento de la orquesta típica, llamaron poderosamente la atención varios de los nuevos bailes que ejecutaron: “El coyote”, “El venado”, “La liebre”, etc., en trajes de carácter. Se conquistaron muchos aplausos, sobre todo por la tendencia que la Dirección de Cultura Estética observa hacia la estilización de este baile regional raro y sugestivo.⁵³

Con el público de la capital, los soldados de origen rural, reclutados de entre los indios yaqui, compartieron la parte visible —no comprensible— de sus danzas ceremoniales en un contexto ajeno al original.⁵⁴ Su habilidad y dominio de la música y la danza, considerados indicios de inteligencia, alentaron a las autoridades de la SEP para pensar que el esfuerzo que realizaban para la integración de los indígenas podría fructificar en poco tiempo.

Las zonas de contacto cultural, propicias al mestizaje anhelado, se multiplicarían al infinito, sin que por ello se obviara la dialéctica de la inclusión y la exclusión, exigencia para que los poblados rurales pertenecieran a la comunidad nacional y dejaran de sentirse identificados con sus comunidades étnicas.

Aunada a otros ámbitos de difusión de las músicas locales, como alguna estación de radio capitalina que en su programación destinó la transmisión de canciones regionales los sábados (*Boletín de la SEP*, t. IX, núms. 9 y 10, sep-oct, 1930: 193), una comisión integrada por autoridades del Conservatorio Nacional de Música, de la Escuela Popular de Música y del Departamento de Bellas Artes —en su Sección de Música y Bailes Nacionales y con la presencia del recopilador de música— se planteaba la necesidad de coordinar sus trabajos para incidir en la educación musical de las escuelas populares y profesionales del país, con el propósito de favorecer la investigación y conservación de la música mexicana y aprovechar sus posibilidades para lograr la integración nacional.⁵⁵ De la recopilación del material, de su sistematización, canciones, danzas, corridos, sones e himnos procedentes de los ambientes rurales —también urbanos—, se hicieron ediciones para que pudieran disponer de este patrimonio —desindianizado y nacionalizado, al alcance de todos—, tanto en los mismos poblados rurales de ori-

⁵³ *Excelsior*, febrero 12, 1923, citado en *Boletín de la SEP*, t. I, núm. 4, 1er. semestre de 1923: 326.

⁵⁴ Para aproximarnos a la complejidad de sentidos de estos bailes véase Medina Melgarejo, 2005. En relación con el carácter sagrado de la música y la danza de un grupo indígena de la región, los yoreme-mayo, Patricia Medina incursiona en la perspectiva simbólico-cultural de las festividades, donde las danzas dejan de ser un elemento descontextuado, aislado en sí mismo y se inscriben en un conjunto de rituales vinculados con la recreación del cosmos que se lleva a cabo en la enramada yoreme-mayo, enclave social, religioso y político donde acontece la danza, la música, el canto.

⁵⁵ Véase “Informe del Departamento de Bellas Artes, 16 de diciembre 1930 a 28 de febrero de 1931”, en el *Boletín de la SEP*, t. X, núm. 5, marzo 1931: 100.

gen como en los centros urbanos; constituirían, además de los materiales de estudio musical autorizados por la SEP, una fuente de inspiración para los músicos eruditos que inscribían sus composiciones en la corriente del nacionalismo musical mexicano.⁵⁶ De tal modo, el trabajo de recopilación de los maestros rurales también sería una aportación para los músicos eruditos:

El empeño por dar a conocer nuestras producciones musicales características que, derivadas de las manifestaciones espontáneas del pueblo, puedan permitir que sea sentida y estimada por el mismo pueblo después de haber pasado por el tamiz de la técnica que depura y mejora, empeño que ha cristalizado en el propósito firme de crear nuestro arte musical nacionalista, nos lleva ahora a tratar de convencer a los maestros rurales de que son ellos... los que están en mejores condiciones, y por tanto, más obligados moralmente para colaborar con entusiasmo en esta empresa... tanto porque viven en contacto directo con las circunstancias que los producen, como porque se hallan libres de influencias y sugerencias extrañas... (Conzatti, 1933b: 23).

De modo que no es una casualidad que, a la vuelta de unos años, la contraportada de *El Maestro Rural* incluyera la leyenda: “La música popular debe considerarse como la fuente de que saldrá la futura música mexicana” (t. VIII, núm. 7, abril de 1936). No obstante, puede decirse, que la recopilación de cantos, música y danzas, no tendría para todos el mismo significado: para algunos, lo vernáculo representó simplemente una actitud romántica; para otros, el conocimiento de sí mismo era vital, como afirmación de la propia identidad nacional.

Las carreteras habían abierto la brecha a la modernidad; habían hecho posible establecer redes de comunicación, más o menos fluidas, entre algunos de los poblados y de las ciudades y sentaban las bases para operar la alquimia cultural que el Estado requería, depurando las músicas rurales de su signo local, para transitar de la imagen de una nación-mosaico, a la de una nación unificada por sobre su diversidad.

Pero el reclamo por la búsqueda de lo genuino, de lo no distorsionado, seguiría empujando a los recopiladores de música a incursionar en los poblados que se encontraban lejos de las carreteras; tal fue el caso del nombramiento que el Departamento de Bellas Artes le daba “a la señora Concepción Michel para que recoja música vernácula en la República, y procure tomar las melo-

⁵⁶ “El nacionalismo que surgió en México durante los años veinte replanteaba dentro de un nuevo contexto una síntesis artística que ya se había intentado en épocas anteriores y que podría definirse como la incorporación decidida y la interacción en la obra musical de elementos de origen dispar y a veces opuesto. Básicamente se proponía la reunión e integración del material sonoro de origen popular o los remanentes indígenas dentro de formas de composición o de ejecución culta o artística” (Moreno, 1989: 2).

días en aquellos lugares que estén completamente retirados del ferrocarril y de las diligencias, pues se desea que los sones nacionales sean legítimos y no estén adulterados con los foxes y melodías que propagan los fonógrafos y las pianolas” (*Boletín de la SEP*, t. III, núm. 8, mayo 1925: 69); el resultado de este trabajo, se entregaría a la Dirección Técnica de Solfeo y Orfeones para apoyar la enseñanza de coros en el país.

La modernización prevista para los poblados rurales también tendría pérdidas. Poco a poco contribuía a decantar la superficie de las culturas diversas en pos de una cultura nacional, urgente, para todos los mexicanos. La inclusión de los indios-campesinos en esa gran comunidad homogénea, mestiza, hacía que se pasara por encima de las propias diferencias identitarias, construidas en una perspectiva de largo aliento y ahora negadas con miras a la nueva identidad colectiva que requería la comunidad de cultura nacional.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El problema de la educación musical nos coloca en el centro de los movimientos culturales de la sociedad. Las expresiones musicales, como universos sonoros, nos remiten al entramado social que les es propio, donde adquieren su sentido; de él se abstrajeron para amalgamarse como una sola cultura nacional oficial. Para llevar adelante la empresa de construir una cultura nacional, común a todos los mexicanos, se echó mano de todos los recursos, tanto los de la educación formal, como los que procedían de los propios poblados y que ya existían desde muchos años atrás; muchos de ellos se recrearon en la perspectiva del programa educativo y cultural revolucionario. A menudo se incurrió en la inevitable folclorización de las expresiones musicales indígenas y populares.

En la educación musical propiamente dicha, como en otros ámbitos, se revela una vez más la escisión entre el espacio urbano y el espacio rural; cada uno de ellos quedó, por momentos, librado a sus propios recursos: se perciben las fracturas entre la manera en que se pensaba la enseñanza de la música en la ciudad, donde predominaban los cánones de los maestros de música formados en el conservatorio o en escuelas superiores de música, poseedores de una tradición erudita, y lo que sucedía en los pequeños poblados, donde los maestros de música no necesariamente poseían ese bagaje cultural y ensayaban otras vías para formarse como músicos.⁵⁷

⁵⁷ La exclusión generalizada de los indígenas de las tradiciones musicales “cultas” o eruditas, se dio desde muy temprano, en el siglo XVI, cuando Felipe II controló su participación en la composición y realización de música sacra; con ello perdió la posibilidad de desarrollarse en las instituciones novohispanas de alta cultura musical, recluyéndose en los pueblos y en las rancharías; hubo, por supuesto, casos de excepción (véase Moreno, 1889: 53 y ss).

A pesar de todo, puede decirse que la educación musical, en el sentido más amplio de la expresión, en ambos espacios, el urbano y el rural, nunca estuvo ausente. Dependió de los ambientes familiares y de la comunidad inmediata; de las atmósferas musicales, de las prácticas de la época y de las circunstancias del lugar, de los grupos musicales instituidos; fue motivo de las expresiones de convivencia y recreación cotidianas, de la religiosidad propia de cada poblado, donde la participación de la población en fiestas sociales y cívicas así como en las ceremonias religiosas siempre fue muy importante.

Los agentes de la educación musical,⁵⁸ no necesariamente maestros de música, contribuyeron a crear el sentimiento de pertenencia a la comunidad nacional, al exponer a las poblaciones rurales —y urbanas— a los universos sonoros que apelaban a la emoción y a la conciencia de la mexicanidad. Esto sucedió independientemente de que la enseñanza de la música en las escuelas públicas adquiriera el rango de obligatoriedad, cosa que no sucedió, por primera vez en el siglo XX, sino hasta 1937, cuando Cárdenas expidió el decreto respectivo.

FUENTES

- *Archivos y centros de documentación*

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública⁵⁹
 Archivo Histórico de la UNAM [CESU]
 Hemeroteca Nacional

- *Impresos*

Departamento Universitario y de Bellas Artes, Boletín de la Universidad, 1919 a 1921 [BU].
 Secretaría de Educación Pública, *Boletín de la SEP*, tomos I al X, 1922 a 1931, México, Departamento Editorial [BSEP].

- *Revistas*

⁵⁸ Ya desde su etimología, agente acota lo que puede significar en la explicación de las transformaciones de la sociedad: del latín *agens*, participio activo de *ago*, poner en movimiento, conducir, remite al que obra, al que pone en movimiento o tiene la condición para hacerlo (véase Blánquez, t. I, 1988).

⁵⁹ Agradezco a Luz Elena Galván, investigadora en el CIESAS, la facilidad para consultar inventarios y solicitudes procedentes de las escuelas rurales, durante el período estudiado, federales de los estados de Querétaro, Durango, Oaxaca y Chiapas, localizados en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

El maestro (1921-1923), Revista de cultura nacional, México, Universidad Nacional, Talleres Gráficos [EM].

El Maestro Rural (1932-1939), Revista de la Secretaría de Educación Pública [EMR].

- *Periódicos*

El Universal Gráfico

Excélsior

Gráfico

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV. *México. Cincuenta años de revolución. IV. La cultura*, México, FCE, 1962.
- _____. “Relato de un maestro rural”, en *Los maestros y la cultura nacional, 1920-1952*, vol. 4, México, SEP, Museo Nacional de Culturas Populares-Dirección General de Culturas Populares, Serie Testimonios, 1987.
- _____. *Historia general de México*, México, El Colegio de México, Nueva versión, 2000.
- AGUIRRE, María Esther. “Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto”, en Thomas Popkewitz, Barry Franklin y Miguel Pereyra (comps.). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona-México, Ediciones Pomares/CESU-UNAM/IMCED, Col. Conocimiento y Educación, 2003.
- ALONSO Bolaños, Marina. “La ‘invención’ de la música indígena (ca. 1924-1990)”, México, UNAM, FFyL, IIA, tesis inédita, 2004.
- AMÉZQUITA, Francisco. “Formación de grupos musicales en las comunidades rurales”, en *El Maestro Rural*, t. VII, núm. 10, noviembre de 1935.
- ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Londres-Nueva York, Verso, 1983 [1991 Revised Edition].
- ARIAS Navarro, Santiago. “La labor musical en las misiones culturales”, en *El Maestro Rural*, t. V, núm. 1, julio de 1934.
- BAZANT, Milada. *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México. 1873-1912*, México, El Colegio Mexiquense, A. C./El Colegio de Michoacán, 2002.
- BENÍTEZ, Fernando. *Los indios de México*, México, Era, Serie Mayor, 2a. ed., 1973.
- BERTELY Busquets, María. “Panorama histórico de la educación para los indígenas”, en Luz Elena Galván (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*, versión multimedia, México, CIESAS/CONACyT/UNAM/DGSCA, 2002.

- BLÁNQUEZ Fraile, Agustín. *Diccionario latino-español*, t. I, Barcelona, Editorial Sopena, 1988.
- BONFIL Batalla, Guillermo. *México profundo. Una civilización negada*, México, Editorial Grijalbo, Colección Interdisciplinaria, 1994 [1987, primera edición].
- CASTILLO, Isidro. *México: sus revoluciones sociales y la educación*, 5 tomos, México, UPN, 2002 [primera edición, 1976].
- CAMPOS, Rubén M. *El Folklore y la música mexicana. Obra integrada con 100 sones, jarabes y canciones del folklore musical mexicano, cuyas melodías están intactas*, México, SEP/Talleres Gráficos de la Nación, 1928.
- CHAPUIS, Augusto. “El arte musical en la escuela”, en *El maestro*, t. III, núm. 1, 1922, pp. 84-86.
- CONZATTI, Hugo. “El buen gusto en la música”, en *El Maestro Rural*, t. III, núm. 3, julio de 1933a.
- . “Los maestros rurales son los más indicados para recoger nuestro folklore musical”, en *El Maestro Rural*, t. III, núm. 5, agosto de 1933b.
- . “El conocimiento de los principales elementos del lenguaje musical”, en *El Maestro Rural*, t. IV, núm. 2, enero 1934a.
- . “Pláticas sobre asuntos musicales”, en *El Maestro Rural*, t. IV, núm. 12, junio de 1934b.
- . “Las fiestas escolares”, en *El Maestro Rural*, t. IV, núm. 9, mayo de 1934c.
- . “Música escolar”, en *El Maestro Rural*, t. V, núm. 6, septiembre de 1934b.
- CÓRDOVA, Arnaldo. *La Revolución y el Estado en México*, México, Ediciones Era, 1989.
- CORONA, Enrique. “Bases que norman el funcionamiento de la casa del Pueblo”, en *Boletín de la SEP*, t. I, núm. 4, 1923, pp. 396-397.
- COSÍO Villegas, Daniel. *Memorias*, México, SEP, Colección Lecturas Mexicanas, 55, 1986.
- CRUZ López, José Luis. *Escuela Normal Rural Vanguardia: 75 años en la formación de docentes*, México, 2000.
- DULTZIN, Susana. *Historia Social de la Educación Artística en México. (Notas y documentos no. 2). La educación musical en México*, México, Coordinación General de Educación Artística del INBA, Colección Cuadernos del Centro de Investigación para la Educación y Difusión Artísticas, 1981.
- ESTRADA, Julio (ed.). *La música de México*, 8 volúmenes, México, UNAM, IIE, 1984.
- FELL, Claude. *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México Postrevolucionario*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas, 1989.

- FLORESCANO, Enrique. *Etnia, Estado, Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*, México, Aguilar, Colección Nuevo Siglo, 1997.
- _____. *Memoria mexicana*, México, FCE, 1987.
- FUENTES, Benjamín (comp.). *Enrique Corona Morfín y la educación rural*, México, SEP-Ediciones El Caballito, 1986.
- GALVÁN, Luz Elena, Susana Quintanilla y Clara Ramírez (coords.). *Historiografía de la educación en México*, México, COMIE, Colección La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 10, 2003.
- GIRÓN, Nicole. "Prólogo", en *Antología de Ignacio Manuel Altamirano*, México, UNAM, 1981.
- GONZALBO Aizpuru, Pilar y Gabriela Ossenbach (coords.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, Colección Centro de Estudios Históricos, 1996.
- GONZALBO Aizpuru, Pilar. *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*, México, El Colegio de México, Serie Historia de la Educación, 1990.
- GUERRA, Francois-Xavier. *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, dos tomos, tr. Sergio Fernández, México, FCE, Serie de Obras de Historia, 1988.
- HALE, Charles A. *El liberalismo mexicano en la época de Mora*, trad. de S. Fernández y F. González, México, Siglo XXI Editores, Colección Historia, 11a. ed., 1972.
- LOYO, Engracia. *Gobiernos Revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos, 1999.
- LUMHOLTZ, Carl. *El México desconocido. Cinco años de exploración entre las tribus de la Sierra Madre Occidental; en la tierra caliente de Tepic y Jalisco, y entre los tarascos de Michoacán*, tomo II, trad. de Balbino Dávalos, Nueva York, Charles Scribner's Sons, 1904.
- MEDINA Melgarejo, Patricia. "‘Sobre el lomo de la tierra.’ Crear, estar y danzar en la enramada", México, INAH, tesis de doctorado en Antropología, inédita, 2005.
- MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, Editorial Porrúa, 1983.
- _____. *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, CEE/UIA, 1986.
- MEJÍA, Estanislao. *Anales de la Escuela de Música*, México, UNAM, 1947.
- MORENO Rivas, Yolanda. *Rostros del nacionalismo en la música mexicana. Un ensayo de interpretación*, México, FCE, 1989.
- NAVARRO, Arias. "La labor musical en las misiones culturales", en *El Maestro Rural*, t, V, núm. 1, julio de 1934.

- PONCE, Manuel M. "La enseñanza musical obligatoria", en *México Moderno*, I, 5, diciembre de 1920.
- POPKEWITZ, Thomas S., Barry M, Franklin y Miguel A. Pereyra (comps.). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona-México, Ediciones Pomares/CESU-UNAM/IMCED, Colección Conocimiento y educación, 2003.
- RAMÍREZ, Rafael. "La misión cultural de Zacualtipán, Hgo.", en *Boletín de la SEP*, t. II, núms. 5 y 6, 1924.
- REYES Palma, Francisco. *Historia Social de la Educación Artística en México. (Notas y documentos núm. 1). La política cultural en la época de Vasconcelos*, México, Coordinación General de Educación Artística del INBA, Colección Cuadernos del Centro de Investigación para la Educación y Difusión Artísticas, 1981.
- _____. *Historia Social de la Educación Artística en México. (Notas y documentos núm. 3). Un proyecto cultural para la integración nacional, período de Calles y el Maximato (1924-1934)*, México, Coordinación General de Educación Artística del INBA, Colección Cuadernos del Centro de Investigación para la Educación y Difusión Artísticas, 1984.
- SALDÍVAR, Gabriel. *Historia de la música en México (épocas precortesiana y colonial)*, México, SEP, Publicaciones del Departamento de Bellas Artes, 1934.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Los cursos de invierno*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1922.
- _____. *Las misiones culturales en 1927*, México, SEP, 1928.
- _____. *Las misiones culturales en 1931-1933*, México, SEP, 1933.
- SIERRA, Justo. "Ensayos y textos elementales de historia", en *Obras completas del Maestro Justo Sierra*, t. IX, México, UNAM, 1948, pp. 127-128.
- TANCK, Dorothy. *Pueblos de indios y educación en el México Colonial, 1750-1821*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1999.
- TURRENT, Lourdes. *La conquista musical de México*, FCE, Serie de Obras de Historia, 1993.
- VASCONCELOS, José. "Invitación a los intelectuales y maestros para que se inscriban como misioneros", en *Heraldo de México*, diciembre 20 de 1922, tomado del *Boletín de la SEP*, t.1, núm. 3, México, Departamento Editorial, enero de 1923, pp. 177-178.
- VAUGHAN, Mary Kay. *Cultural Politics in Revolution. Teachers, Peasants and Schools in Mexico, 1930-1940*, Tucson, U. S., The University of Arizona Press, 1997.
- _____. "Observaciones al reglamento de la SEP", en *Boletín de la SEP*, t. I, núm. 2, septiembre de 1922, pp. 29-30.

- VÁZQUEZ, Josefina. *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1970.
- VÁZQUEZ, Josefina y otros. *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 1981.
- ZANOLLI Fabila, Betty Luisa de María Auxiliadora. *La profesionalización de la enseñanza musical en México: el Conservatorio Nacional de Música (1866-1966). Su historia y vinculación con el arte, la ciencia y la tecnología en el contexto nacional*, vol. 1, tesis de doctorado en Historia, México, UNAM-FFyL, inédita, 1997.

III. El niño y el joven, sujetos olvidados. La equidad y la exclusión

La calidad educativa en los jardines de niños en zonas rurales

*José Francisco Martínez Preciado**

I. INTRODUCCIÓN

El discurso de la calidad educativa

Los retos en la educación preescolar

Las propuestas de las reformas educativas latinoamericanas de la segunda mitad del siglo XX se han enfocado, esencialmente, a ofrecer una mejor oferta educativa con los propósitos de insertar en la educación formal a quienes no participan en el sistema educativo y para que, aquellos que ya se encuentran en él, completen su educación básica. Al mismo tiempo, proponen que esta educación permita a las personas obtener conocimientos pertinentes y significativos pues, según este esquema, es a partir del capital social y cultural conquistado como las personas pueden incrementar sus posibilidades de tener trabajo, mejorar su productividad, elevar su calidad de vida y aumentar su participación ciudadana. Sin embargo, y pese a la existencia de un discurso político que pone énfasis en la calidad educativa, el panorama general que arrojan los estudios sobre los sistemas educativos latinoamericanos revelan que las últimas décadas registran avances en aspectos como la cobertura, pero estancamientos o avances escasos en relación con la calidad de la educación impartida (FAO, 2004; SEP, 2001).

Las evaluaciones sobre la calidad educativa que hemos realizado se enmarcan en tres retos del Sistema de Educación Preescolar en México, que tienen que ver, precisamente, con el mejoramiento de la calidad y con las limitaciones a la inequidad educativa.

El primero de ellos se refiere al establecimiento de un sistema de seguimiento del bienestar del niño menor de siete años. En México no existen indicadores ni normas nacionales para saber cómo van los niños y las niñas en

* Maestro en Psicología Educativa por la UNAM. Investigador en Hacia una Cultura Democrática (ACUDE), A.C.

su desarrollo integral. Tampoco existen indicadores nacionales que describan ambientes como la familia, la comunidad y los centros educativos, que constituyen un apoyo fundamental para el desarrollo y aprendizaje infantil.

La segunda tarea es propiamente la evaluación de la calidad en los programas de educación preescolar. Es difícil elevar la calidad educativa sin contar con herramientas, instrumentos y procedimientos que permitan evaluar y monitorear el trabajo realizado en los diferentes programas que se ofrecen a los niños y niñas en preescolar. Sin una línea base, metas o indicadores que nos permitan ver “en dónde estamos” en la educación preescolar, la toma de decisiones del sistema educativo, ya sea por parte de los diseñadores de políticas o de los responsables de los centros, de los educadores y especialmente de la sociedad civil seguirán siendo limitados y basados en nuestras experiencias personales.

La tercera se refiere a mejorar la calidad de la educación preescolar, para lo que se requiere, además de herramientas e instrumentos, un sistema de apoyo en varios niveles: desde el sector público en sus diferentes instancias, desde el sistema educativo nacional y estatal, y desde la sociedad y comunidad.

Tenemos la esperanza de que nuestro trabajo de evaluación de la calidad educativa contribuya a crear un espacio de reflexión para hacer frente a los retos planteados.

Hacia una propuesta de alta calidad educativa

En este texto se encontrará la descripción y evaluación del ambiente de aprendizaje que existe en los jardines de niños en algunos lugares de nuestro país.¹ Nos interesa compartir los aprendizajes que adquirimos al pretender conocer qué ocurre dentro estos centros educativos, escuchando los retos que viven cotidianamente las directoras y sus procedimientos para encararlos. Examinamos la forma en que las educadoras realizan sus actividades, también conversamos con madres de familia y preguntamos a niños y niñas sobre sus vivencias y experiencias en el jardín de niños. Las evidencias reunidas nos permitieron presentar tres aspectos de la calidad educativa.

El primero consiste en la existencia de dos historias en los jardines de niños. Una, que no debe sorprendernos, se refiere a los resultados desilusionados y desdichados de algunos centros educativos. En esta historia, los supervisores y los responsables de los jardines de niños consideran la gestión educativa como una tarea burocrática y de educadoras, que ofrecen a los niños y niñas actividades poco interesantes y de un aprendizaje basado en repetir técnicas y seguir instrucciones. De manera simultánea, existe otra historia que nos llena de es-

¹ Los resultados de estas evaluaciones se pueden consultar de forma extensa en Myers, Martínez y Linares, 2002.

peranza, en la que los supervisores y directoras trabajan con gusto y con miras de crear un futuro mejor para sus jardines de niños. Las educadoras toman en cuenta los intereses de los niños y las niñas para ofrecer actividades que invitan al pensamiento complejo. En estos ambientes de aprendizaje los niños tienen oportunidad de poner en práctica sus ideas y de reflexionar sobre sus resultados. Todo esto ocurre a pesar de las dificultades, los sistemas anticuados de administración, los recursos mínimos o las distancias. Estos resultados son congruentes con los hallazgos en la investigación y las propuestas de educación preescolar de alta calidad.

El segundo aspecto consiste en la puesta en duda de un conjunto de creencias y acciones tradicionales que utiliza el sistema educativo mexicano para incrementar la calidad educativa, por ejemplo, pensar que si aumentamos los recursos y materiales en los jardines de niños se alcanza un mayor nivel de calidad. Una segunda creencia consiste en considerar que necesitamos diseñar un nuevo y mejor programa de educación preescolar para resolver los problemas de los niveles bajos de calidad. Una tercera es formar y actualizar “en cascada” a los docentes, directivos y supervisoras por medio de talleres y cursos, estrategia que casi siempre termina como el juego infantil “el teléfono descompuesto”.

El tercer aspecto es una revisión del concepto y el papel de la innovación educativa. Las pruebas recolectadas en estas evaluaciones sobre la calidad educativa nos permiten observar que en los jardines de niños con altos niveles de calidad educativa emplean tan variados programas y métodos como los que existen y se utilizan en México desde hace al menos 30 años; en nuestras visitas nos percatamos de que estos jardines de niños aplican estrategias que en los años setenta y noventa del siglo XX se consideraban como innovadoras, y que a tres décadas de investigación y práctica han madurado y profundizado. Sin embargo, todavía no forman parte de las prácticas habituales y comunes en la educación preescolar.

Las evidencias obtenidas en la evaluación de la calidad nos permiten reconocer que los centros de educación preescolar pueden ofrecer a los niños y niñas de México una educación con un alto nivel de calidad; sin embargo, hay dos aspectos contextuales que es necesario analizar para aprovechar estos aprendizajes con el propósito de ofrecerles un mejor futuro, y especialmente, a aquellos que viven en zonas rurales y en comunidades indígenas. El primer aspecto se refiere a las políticas de desarrollo económico que se han implantado desde las primeras décadas del siglo XX y que han transformado las formas de vida y de trabajo de los mexicanos. El segundo tiene que ver con los tiempos de agitación y efervescencia que se vive actualmente en la educación preescolar.

México en su persecución de la modernidad

En las décadas recientes, México ha sufrido una metamorfosis en su búsqueda por ser considerado un país del “primer mundo”, persiguiendo su desarrollo a través de la industrialización y de una economía de mercado, que no le ha permitido alcanzar todavía los resultados esperados.

Hasta el siglo XIX, América Latina se caracterizó por la alta concentración de poblaciones en áreas rurales. Sin embargo, a partir de 1930 comienza a tener un considerable desarrollo urbano, periodo que también coincide con la expansión de los sistemas escolares. A pesar de las notables diferencias entre los países se experimenta, en especial después de la Segunda Guerra Mundial, la creación y la masificación de un sistema de educación básica amparado por los gobiernos federales. Esta expansión educativa se produce prioritaria e inicialmente en los sectores urbanos, y en particular en las grandes capitales. Las ideas compartidas por estos gobiernos giran en torno a proyectos de industrialización y de una integración social basada en una cultura moderna y urbana, a través de la alfabetización y la escolarización tempranas. Este proceso afectó de manera dramática a las poblaciones rurales, que pasan de ser las zonas más habitadas a otras de alta migración, hasta situarse, actualmente, en rangos que bordean entre 14% y 30% de la población total, a excepción de Honduras y Paraguay, que muestran una relativa paridad entre los porcentajes de población rural y urbana (FAO, 2004). Uno de los efectos en los sistemas educativos nacionales bajo este esquema es la concentración de recursos, inversión y expansión en zonas urbanas en detrimento de las rurales.

En México, este cambio en la densidad de población muestra dos patrones históricos. Durante la primera mitad del siglo XX el crecimiento de la población se concentró en áreas reducidas. Las principales ciudades del país (especialmente las ciudades de México, Guadalajara y Monterrey) se convirtieron en polos de atracción del desarrollo, y su población creció de manera acelerada al igual que su actividad industrial. En consecuencia, aumentó la emigración rural. Los problemas generados en estos iniciales polos de atracción crearon las condiciones para que en la segunda mitad del siglo XX se alentara la multiplicación de las metrópolis regionales como lugares de atracción y comenzó a generarse una tendencia a la dispersión de la población en ciudades medias y pequeñas.

Al iniciar el siglo XXI, los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI)² nos presentan un escenario totalmente diferente del que dio pie a la Revolución Mexicana en 1910. Sin embargo, destaca el hecho de que los gobiernos posrevolucionarios no han encontrado una solución

para cancelar las condiciones de inequidad y pobreza en una alta proporción de mexicanos, en especial en zonas rurales:

- La población que vive en zonas rurales en México (año 2000) es de 24 651 425 personas y corresponde a 25.3% del total de la población.
- Los estados con mayor población rural en 2000 fueron Oaxaca (55.3%), Chiapas (54.5%) e Hidalgo (50.4%). Estos estados se caracterizan por su alta importancia en las actividades primarias de la estructura económica, aunque, al mismo tiempo, presentan altos niveles de pobreza y marginalidad.
- Los datos muestran que al menos 50.4% de la población mexicana vive en situación de pobreza, y de este porcentaje 41.1% padece pobreza extrema.
- La presión demográfica en zonas rurales sigue aumentando. Entre 1980 y 2000 creció en 2.4 millones de personas y la dispersión es acelerada:
 - En 1970 había alrededor de 95 000 localidades de menos de 2 500 habitantes.
 - En 1990 había 155 000 localidades rurales.
 - En 1995 había 198 000 localidades, de las cuales 148 500 tienen menos de 100 habitantes.
 - En 2000 había 196 350 localidades en zonas rurales, de las cuales 148 579 tienen menos de 100 habitantes.

En general, estos pequeños asentamientos son de difícil acceso y cuentan con una débil integración funcional con las zonas urbanas. No tienen una dotación de servicios básicos y las condiciones de gran pobreza, frecuentes en estas localidades, requieren estrategias productivas que mejoren la calidad de vida. Como lo confirman los datos y estudios, los sectores rurales siguen concentrando la mayor cantidad de pobreza en México y el resto de Latinoamérica, así como los niveles educativos más bajos. El mundo rural continúa siendo un sector arrinconado en la carrera por alcanzar el “primer mundo”.

Agitación en la educación preescolar en México

La educación preescolar, en México, atraviesa por un tiempo de acción y reflexión que abarca cambios legales y administrativos, reorganizaciones y nuevos programas; también está acompañada por una gran cantidad de evaluaciones.

Ha experimentado una expansión importante desde la segunda mitad del siglo XX; sin embargo, no ha recibido la misma atención que otros niveles del sistema educativo y, a diferencia de la educación primaria, no se le ha consi-

derado como esencial. No obstante, reconocer la importancia de la educación preescolar constituye una tendencia mundial. Durante los últimos 15 o 20 años el mundo parece haber descubierto, en múltiples niveles, la importancia del desarrollo y aprendizaje durante los primeros años de la vida. Continúan acumulándose evidencias que indican que los años de la primera infancia son fundamentales para la formación de la inteligencia, la personalidad y la conducta social. Las investigaciones muestran que existen, en el largo plazo, efectos positivos asociados con los programas de intervención temprana. Los programas de educación preescolar son los que muestran mayores beneficios (Sylva, 1995; Shweinhart *et al.*, 1993.)

Cambios en la legislación sobre educación básica

Este nuevo papel de la educación en los primeros años de vida ha generado cambios en el sistema educativo. Entre ellos, el más importante es la aprobación, por el Congreso de la Unión, de la ley que establece obligatoriedad del preescolar. La motivación y las raíces de esta ley no resultan muy claras, pero en las discusiones de los legisladores se hace referencia a estudios que muestran los efectos provechosos de la educación preescolar en la persistencia y los logros de niños y niñas en la escuela primaria. Por otra parte, responde al deseo permanente de las educadoras de conseguir un reconocimiento oficial dentro del sistema educativo por sus consecuencias profesionales y políticas, de organización y presupuesto.

Esta ley no sólo exige la provisión de servicios educativos de parte del gobierno, sino que incluye también la responsabilidad de los padres de familia de “hacer que sus hijos concurren a las escuelas públicas o privadas para obtener la educación preescolar” (DOF, 2002). La obligatoriedad se extiende hasta el primer grado de educación preescolar, es decir, a partir de la edad de los tres años.³

Iniciativas para transformar la educación preescolar

Los cambios políticos en el nivel federal, el reconocimiento de la educación preescolar, la nueva ley y los compromisos internacionales adquiridos por México han introducido un escenario de mucha eferescencia en el área de educación preescolar, impulsando proyectos y estudios de evaluación e investigación. Algunas de estas expresiones son:

³ Esta ley contempla varias etapas de obligatoriedad, inicia en el ciclo 2004-2005 para el tercer grado y culmina en el ciclo 2007-2008 con el primer grado.

- 1) *La Comisión de Reforma Preescolar*. Como consecuencia directa de La ley de Obligatoriedad de Educación Preescolar, se estableció una Comisión de Reforma Preescolar que integra a participantes de los equipos técnicos en todo el país. Esta Comisión solicitó a los estados de la República que realizaran un diagnóstico sobre las condiciones actuales que atraviesa la educación preescolar, con el objetivo de nutrir las discusiones y las propuestas de renovación curricular.
- 2) *El Programa Escuelas de Calidad (PEC)* (SEP/PEC, 2002). El discurso del gobierno federal sobre la calidad educativa y su relación directa con el proceso de democratización del sistema educativo se presenta como un proyecto estratégico (SEP, 2001), denominado “Programa Escuelas de Calidad”. La estrategia del PEC consiste en apoyar los proyectos de desarrollo elaborados por cada comunidad escolar, a través de cuatro líneas de acción: *a)* reorientación de la gestión institucional —federal y estatal— para ampliar los márgenes de decisión en la escuela; *b)* capacitación a los agentes escolares y acompañamiento técnico especializado a las escuelas para enriquecer su proceso de transformación; *c)* apertura de espacios significativos para la participación social responsable, en especial de los padres de familia, y *d)* provisión de recursos financieros adicionales administrados directamente por la escuela. En un proyecto de desarrollo en el mediano plazo, cada comunidad escolar debe expresar su visión, establecer metas mensurables, determinar acciones pertinentes y firmar un convenio de desempeño.

El PEC inició su operación en 2001 trabajando en las escuelas primarias, pero a partir de los cambios sufridos en el artículo 3o. de la Constitución por la Ley de Obligatoriedad de la Educación Preescolar fue necesario extenderlo a este nivel.

Uno de los componentes fundamentales del PEC es el proceso de evaluación, entendido como un elemento clave para: *a)* impulsar el mejoramiento continuo de los centros; *b)* perfeccionar sus instrumentos de planeación; *c)* orientar las acciones, y *d)* rendir cuentas a la sociedad. Este componente es la piedra angular para impulsar una cultura de la evaluación y rendición de cuentas dentro del Sistema Nacional Educativo. La medición, la fijación de estándares y el reporte de los logros a la sociedad contribuyen a la reflexión de ésta, al debate colectivo y a la búsqueda de soluciones a los problemas que emergen del sistema educativo mexicano.

- 3) *El Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México*.⁴ Este proyecto, coordinado por la Dirección General de

⁴ Este proyecto reúne a participantes de varias instancias de la SEP, de la Secretaría de Salud (SSA), del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), UNICEF, UNESCO e instituciones de la sociedad civil, Fundación de atención a la Infancia (FAI), Hacia una Cultura Democrática, A. C. (ACUDE).

Planeación, Programación y Presupuesto (DGPPP) de la SEP, dio inicio en 2001 y responde directamente al énfasis puesto en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 sobre la calidad y la equidad, así como al deseo expreso de mejorar el proceso de la rendición de cuentas. Su propósito es crear indicadores del bienestar de niños y niñas menores de seis años en México. Su trabajo se ha realizado en tres mesas: 1) desarrollo del niño y la niña; 2) contexto familiar y comunitario; y 3) cobertura, calidad y equidad de programas de educación preescolar.

La tercera mesa presentó una propuesta de indicadores en el Foro sobre Indicadores del Bienestar de la Primera Infancia en México (noviembre de 2001). El Foro emitió una recomendación para realizar trabajos de investigación y evaluación de la calidad. Como resultado de esta recomendación se realizaron dos evaluaciones de la calidad educativa en una muestra de jardines de niños en México, utilizando un instrumento de evaluación de la calidad (Myers, Martínez y Linares, 2002)⁵ resultado de la discusión de la mesa.

- 4) *Evaluación de la educación preescolar por la Dirección General de Evaluación (DGE) de la SEP.* Con el propósito de evaluar el nivel preescolar del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PAREIB), la DGE organizó, en mayo de 2002, una evaluación de la educación preescolar. La muestra constó de 491 preescolares generales, públicos y privados y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en las 32 entidades federales. El estudio tuvo como objetivos:
 - Obtener información acerca del nivel de desarrollo psicomotor y de las habilidades para lectura, escritura y las matemáticas de los niños y niñas.
 - Caracterizar el contexto de los jardines de niños para identificar los factores asociados al logro educativo.
- 5) *Proyectos de evaluación de la SEP en colaboración con organizaciones internacionales.* Además de las acciones y evaluaciones descritas, está la revisión de los programas de educación inicial y preescolar con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). En las dos evaluaciones, la revisión implica un análisis de un equipo nacional y un equipo externo.

⁵ El instrumento se denomina Escala de Evaluación de la Calidad Educativa (ECCP). Las características de este instrumento se detallan en la sección dedicada a los aprendizajes sobre la evaluación de la calidad educativa del presente texto. El instrumento se encuentra en su cuarta versión. La versión tres se ha utilizado para la evaluación externa del Programa Escuelas de Calidad en nivel preescolar del ciclo 2003-2004 y 2004-2005 en 27 entidades federales y la versión cuatro se está aplicando en el estudio piloto: Indicadores de Bienestar de Niños Menores de seis años en tres entidades federales.

Todavía no se conocen los resultados finales de varias de las evaluaciones señaladas, pero se pueden identificar analizando sus planteamientos, estrategias y objetivos, puntos de convergencia, entre los que destacan:

- las dimensiones que afectan la calidad educativa,
- la importancia de escuchar a todos los participantes,
- la importancia de dar seguimiento al desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.

Las dimensiones de calidad. El primer punto de convergencia consiste en la descripción y la definición de las dimensiones que afectan la calidad educativa. Las dimensiones utilizadas en los respectivos proyectos y evaluaciones son muy semejantes. Se puede apreciar que la definición operacional de la calidad educativa abarca las siguientes dimensiones:

- 1) La gestión educativa, entendida como un proceso de planeación en colaboración y acompañamiento, con el propósito de mejorar el futuro de los centros educativos, y no como un proceso administrativo y de control.
- 2) El proceso educativo en sus aspectos organizativos, técnicos y sociales.
- 3) La participación de padres de familia, que no sólo se basa en el mantenimiento del centro (faenas) y pago de cuotas, sino en tener una participación más activa en la planeación, implementación y evaluación de la gestión y el proceso educativo.
- 4) Provisión de recursos o insumos adecuados.

La importancia de escuchar a todos los participantes. Un segundo punto consiste en que cada uno de los proyectos plantea la importancia de escuchar no sólo a directivos y educadoras, sino también dar cabida a la voz de los “usuarios”, “miembros de la comunidad educativa”, “beneficiarios” o “clientes” de lo que se ofrece en los centros educativos, con especial atención en las familias, las niñas y los niños. Todos los estudios mencionados incorporan estrategias para conocer sus opiniones acerca de lo gusta o disgusta, de lo que resulta valioso o es necesario cambiar.

La importancia de dar seguimiento al desarrollo y aprendizaje de los niños. Todos estos esfuerzos reconocen que es difícil hablar de calidad sin tener una idea de cómo afecta la educación preescolar el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas. En los estudios se hace un esfuerzo para poder evaluar estos aspectos. Sin embargo, no se observa un consenso, ni dentro del sistema educativo nacional, ni en los investigadores, acerca de cómo evaluar y dar seguimiento al desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas en edad preescolar en

México. Este punto todavía se encuentra en una etapa incipiente, a pesar de las innumerables propuestas que existen por parte del sistema educativo nacional o estatal, o de las propuestas elaboradas por diversos investigadores. Éste es el punto más débil de todas las iniciativas revisadas.

Nuevo Programa de Educación Preescolar: PEP 2004

El trabajo de la Comisión de Reforma de Preescolar produjo el Programa de Educación Preescolar 2004. Éste se encuentra en etapa de piloteo durante el ciclo educativo 2004-2005 y se pretende que sea oficial en el ciclo 2005-2006. El documento base expresa en sus propósitos una imagen del tipo de niña y del niño que se desea formar en la educación preescolar. El lector se podrá dar cuenta de que los propósitos forman una lista extensa acerca de las características del tipo de niños y las niñas menores de seis años; sin embargo, a diferencia de los programas anteriores, permiten elaborar indicadores para evaluar los alcances y avances educativos; también reflejan las potencialidades de los niños y las niñas en edad preescolar que ha detectado la investigación en el desarrollo humano y del aprendizaje, y que variados programas de educación preescolar han documentado.

Se espera que todas las niñas y todos los niños que cursan la educación preescolar en cualquier modalidad —general, indígena o comunitario— y sea cual sea su origen étnico, cultural y familiar:

- Desarrollen un sentido positivo de sí mismos y disposición para aprender, actúen con iniciativa y autonomía y reconozcan sus propias capacidades en los distintos ámbitos de participación.
- Fortalezcan sus habilidades de expresión oral, de escucha y comprensión, y enriquezcan su lenguaje para comunicarse en distintos contextos y con propósitos diversos.
- Adquieran el interés y el gusto por la lectura, descubran, comprendan las funciones de la lengua escrita y se inicien en la comunicación de sus ideas por escrito utilizando los recursos personales de los que disponen (grafías, dibujos).
- Comprendan las funciones de los medios de comunicación a su alcance y los aprovechen como recursos para aprender, intercambiar opiniones, elaborar juicios.
- Desarrollen nociones y habilidades que le permitan manejar información numérica en situaciones cotidianas: número, cálculo y establecimiento de relaciones de forma, espacio y medida en situaciones que implique el reconocimiento de similitudes y diferencias, ubicación, tamaño y cantidad.

- Desarrollen la capacidad para resolver problemas en situaciones que impliquen reflexión, explicación, búsqueda de soluciones mediante estrategias o procedimientos propios y su comparación con los utilizados por otros.
- Desarrollen habilidades para observar, preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones y buscar información en situaciones de exploración del mundo natural y social.
- Desarrollen sensibilidad, iniciativa, imaginación y creatividad para expresarse a través del arte (canto, música, poesía, plástica, baile, danza, teatro) y para apreciar las manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- Sean capaces de interactuar con otros, asumir roles distintos, trabajar en colaboración y apoyar a quienes lo necesitan, resolver conflictos por medio del diálogo, reconocer y respetar las reglas de convivencia en la escuela y fuera de ella.
- Adquieran, mediante su ejercicio en la vida cotidiana, los valores que la sociedad ha creado para la convivencia y la participación social responsable: libertad, integridad individual, tolerancia, reconocimiento a la igualdad entre personas y entre géneros, así como solidaridad, justicia, reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, étnica y a los derechos de los demás.
- Mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y movimiento, amplíen su comprensión acerca de cómo funciona su cuerpo y pongan en práctica medidas para mantener una vida saludable y para prevención de riesgos (SEP, 2004).

Para alcanzar sus propósitos, el programa de educación preescolar se ha organizado en campos formativos y competencias.⁶ Estas competencias se denominan clave o básicas y se espera que se logren a lo largo de la estancia de los niños y niñas en el nivel preescolar. Se consideran básicas en el sentido de que son el fundamento para todo el aprendizaje a lo largo de la vida.

Los campos formativos que propone el programa son seis: 1) desarrollo personal y social; 2) lenguaje y comunicación; 3) pensamiento matemático; 4) exploración y conocimiento del mundo; 5) expresión y apreciación artística, y 6) desarrollo físico y cuidado de la salud. En el siguiente cuadro se puede apreciar los campos junto con los aspectos en que se organizan.

<i>Campos formativos</i>	<i>Aspectos en los que se organizan</i>
Desarrollo personal y social	Identidad personal y autonomía Relaciones interpersonales

⁶ La intención de diseñar el programa con base en competencias recupera varias de las propuestas que se gestaron dentro del sistema de educación preescolar; por ejemplo, los programas utilizados en el Distrito Federal, en CONAFE y en la Dirección General de Educación Indígena de la SEP.

Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral Lenguaje escrito
Pensamiento matemático	Número Forma, espacio y medida
Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural Cultura y vida social
Expresión y apreciación artística	Expresión y apreciación musical Expresión corporal y apreciación de la danza Expresión y apreciación plástica Expresión y apreciación teatral
Desarrollo físico y cuidado de la salud	Coordinación, fuerza y equilibrio Promoción de la salud

CUADRO 1 Campos formativos

El cuadro 1 nos presenta una imagen distinta de los programas anteriores, ya que define, de una manera más específica, qué aspectos son de primera importancia, por ejemplo, los de autonomía, relaciones interpersonales, expresión y apreciación de las diversas artes y el cuidado de la salud. Los campos y aspectos en los que se organizan establecen 50 competencias:

<i>Competencias relacionadas con</i>	<i>Número de competencias</i>
Identidad personal y autonomía	4
Lenguaje oral	5
Lenguaje escrito	5
Número	4
Forma, espacio y medida	4
Mundo natural	6
Cultura y vida social	4
Expresión y apreciación musical	2
Expresión corporal y apreciación de la danza	3
Expresión y apreciación plástica	2
Expresión y apreciación teatral	2
Coordinación, fuerza y equilibrio	2
Promoción de la salud	3

A pesar del evidente avance de la propuesta que se hace en el Programa de Educación Preescolar 2004, se perciben dos debilidades. La primera se refiere a la gran cantidad de competencias que se desea que los niños y las niñas adquieran en su estancia en los centros preescolares, sobre todo si es una nueva experiencia dentro de la práctica cotidiana de las educadoras, y tal vez sea necesaria su revisión después de un breve periodo de puesta en marcha del nuevo programa en el nivel nacional. La segunda se refiere a que no se presenta, en el documento base del programa, la forma, las estrategias y los procedimientos para la evaluación de las competencias que se desea fortalecer.

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LOS JARDINES DE NIÑOS EN MÉXICO: UN ENFOQUE POSMODERNO

Los síntomas de la calidad educativa

Definir la calidad educativa es parecido a atrapar un pez con las manos: cuando parece que lo hemos conseguido, da una cabriola y se escurre entre los dedos. El concepto de calidad educativa es dinámico y relativo. Cada época define aquello que es importante y necesario en la educación infantil, y cada autor o investigador, educador o diseñador de política ofrece una definición y una larga lista de características de lo que su entendimiento considera “calidad educativa”.

En su libro, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, Dahlberg, Moss y Pence (1999) distinguen dos formas de describir y comprender el concepto de calidad: un enfoque moderno y uno posmoderno. Para estos investigadores el concepto típico de calidad se ha construido dentro de la epistemología de la racionalidad moderna y técnica. En esta epistemología el concepto de calidad consiste en el aseguramiento de un orden, estandarización y certeza a través de la objetividad y la cuantificación en un mundo “moderno” e industrial. Este concepto de calidad es distinto del propuesto por una epistemología posmoderna que enfatiza la incertidumbre, verdades múltiples y la coexistencia de muchos puntos de vista para construir y describir una realidad. Este nuevo discurso, que demanda el diálogo o una conversación reflexiva, es un proceso diferente de la noción de los juicios expertos y de la aplicación de criterios cuantificables y objetivos. Este diálogo o conversación requiere hacer explícitos los valores de todos los participantes (Stake, 1973; House y Howe, 2000). Desde una epistemología posmoderna, “lo bueno” o “lo mejor” no puede ser entendido como algo inherente y universal, sino que en realidad es producto de prácticas discursivas, siempre contextualizadas, abiertas al desacuerdo y a la negociación.

La postura que hemos adoptado para la evaluación de la calidad educativa se encuentra más cercana a la epistemología posmoderna, que a la búsqueda de un estándar universal y objetivo, el cual se atribuye a las personas y organizaciones encajadas en un mundo “moderno”. Como afirma Robert Stake (1973), tomar como base de evaluación únicamente los resultados cuantificables —rendimiento académico, habilidades o los recursos financieros y materiales— es limitar los resultados del proceso educativo. Los verdaderos resultados de la educación, en realidad, pueden ser difusos y en el largo plazo; pueden incluso estar más allá de la capacidad de los evaluadores para describirlos y cuantificarlos.

Siguiendo esta línea de pensamiento hemos decidido utilizar otra forma de interrogarnos acerca de la noción de calidad educativa: en vez de preguntarnos ¿qué es la calidad educativa?, nos parece más útil hacer las siguientes preguntas, a la manera de Nelson Goodman (1978): ¿cuándo observamos que existe alta calidad educativa?, ¿qué características posee el proceso educativo de alta calidad?, ¿en qué momento podemos afirmar que un proceso educativo posee alta calidad? La respuesta a estas preguntas apuntan a una propuesta tentativa que incluye la emergencia de varios síntomas de la alta calidad educativa. Pero estos síntomas no suministran una definición o descripción completa, no son sino claves de la presencia o ausencia de aquello que se denomina “alta calidad educativa”.

Las evidencias recolectadas en nuestras visitas a los jardines de niños nos permiten distinguir que los síntomas más frecuentes de la alta calidad educativa ocurren en un ambiente de aprendizaje en donde:

- a) Se ofrece áreas de trabajo diversas.
- b) Tienen más materiales organizados y al alcance de los niños y las niñas.
- c) Las educadoras toman en cuenta los intereses de los niños para elaborar la agenda educativa.
- d) Las actividades propuestas por la educadora promueven el aprendizaje activo y formas de pensamiento complejo: reflexión, solución de problemas, indagación, creatividad, etcétera.
- e) Existe un mejor balance en la iniciativa de las actividades de la jornada de trabajo.
- f) Las educadoras establecen una relación afectiva y respetuosa con los niños y las niñas con quienes trabajan.

Si creamos una historia utilizando los síntomas enunciados, podría quedar de la siguiente forma: existen materiales que pueden ser utilizados de diversas maneras, se organizan en diferentes áreas de trabajo y se colocan al alcance de los niños y niñas. Para el diseño de la agenda educativa se parte de las pregun-

tas e intereses de los niños y se planea experiencias que les permitan explorar, manipular, crear hipótesis, realizar investigaciones para encontrar respuestas a sus propias preguntas, reflexionar sobre sus propias ideas y soluciones; al mismo tiempo, se realizan ajustes de estas actividades y se comparte la agenda educativa permitiendo a los niños tomar la iniciativa y realizar sus planes de trabajo. Esto posibilita también la creación de una atmósfera afectiva más cálida y profunda entre las educadoras y los niños y niñas. Esta sencilla historia, que cabe en un párrafo, es difícil de realizar debido a que se necesita un sistema de apoyo para desarrollar prácticas educativas de alta calidad.

Características de la evaluación de la calidad educativa y el desarrollo de los niños y las niñas

Esta sección describe y resume el trabajo de dos estudios de evaluación:⁷ “En búsqueda de la calidad educativa en centros preescolares”, realizado en octubre de 2002, que nos permitió establecer una línea base, y “En búsqueda de la calidad educativa, fase II”, llevado a cabo en mayo de 2003, con el objeto de dar seguimiento a niños, niñas, educadoras y directoras transcurrido el ciclo educativo. En estas evaluaciones participaron 40 jardines de niños de cuatro entidades federales. La selección responde a los siguientes criterios a: 1) el propósito de utilizar una serie de instrumentos para la evaluación de la calidad en diversos programas y en ambientes con diferencias geográficas y culturales; y 2) los límites de tiempo y de fondos disponibles. La muestra no pretende ser representativa, ni de los jardines de niños en general, ni de los varios subsistemas o formas de educación preescolar. Los jardines de niños se ubican en Oaxaca, Estado de México, Puebla y la ciudad de México. La muestra incluye centros que pertenecen al sistema de educación pública (indígena rural, general rural y urbano, CONAFE rural comunitario); DIF (CADI, CAIC), y organizaciones privadas.

Los objetivos de la evaluación fueron los siguientes:

- I) El diseño de instrumentos y la metodología adecuada para la evaluación de la calidad educativa en los diferentes programas de educación preescolar.
- II) Evaluar la calidad educativa de una muestra de jardines de niños en diferentes estados federales y pertenecientes a diversos subsistemas de educación preescolar.
- III) Dar seguimiento al nivel de calidad educativa de los jardines de niños comparando el inicio y el final del ciclo escolar 2002-2003.

⁷ Investigaciones auspiciadas por la Dirección General de Investigaciones Educativas de la SEP.

- IV) Evaluar el desarrollo de una muestra de los niños y niñas que asisten a los jardines de niños.
- V) Describir algunas particularidades del ambiente del hogar de los niños y las niñas.

Las visitas a los centros. Se realizaron dos visitas de evaluación a los jardines de niños; la primera fue en octubre de 2002, al iniciar el ciclo educativo. La segunda se llevó a cabo en mayo de 2003, al finalizar el ciclo educativo. Éstas consistieron en la observación de dos jornadas completas de trabajo. En estos dos días se cumplió con la indagación del trabajo general del centro, entrevista con el director, observación de las actividades en el aula, entrevista con educadores, evaluación del desarrollo de los niños, entrevista con niños y madres de familia, conversaciones con gente de la comunidad y observaciones de la comunidad.

La formación de equipos. Se formaron varios equipos, cada uno con tres personas. Un miembro del equipo se encargó de la organización de las visitas y la evaluación del centro. En el segundo fue un psicólogo quien realizó la aplicación de una prueba de desarrollo a niños y niñas, y las entrevistas con las madres sobre el contexto familiar. Un tercer miembro evaluó el proceso educativo en el aula.

Selección de los niños y las niñas. Se seleccionaron dos niños y dos niñas (cuatro por cada jardín de niños); dos de tercer grado y dos de segundo grado, todos de nuevo ingreso. El criterio de “nuevo ingreso” responde a la intención de observar los efectos en su desarrollo en el primer año preescolar que cursan. La muestra constó de un total de 160 niños y niñas.

Selección de las educadoras y madres de familia. La selección de la muestra de jardines y de los niños determinó la muestra de las educadoras, tanto como de las madres (u otro adulto).

Los instrumentos

1) La Escala de Evaluación de Calidad en Centros Preescolares. Para las evaluaciones se utilizó un instrumento denominado Escala de Evaluación de la Calidad en Centros Preescolares (ECCP). El marco conceptual y de reflexión que subyace en la ECCP⁸ se ha basado en cuatro fuentes principales: a) los aspectos que la investigación ha detectado como factores clave que intervienen en la calidad edu-

⁸ Para un análisis más completo sobre el marco conceptual y de reflexión que ha surgido alrededor de la Escala de Evaluación de la Calidad el lector puede consultar: “Escala de Evaluación de la Calidad en Centros Preescolares (Versión 3.0): Manual”, “Escribir Bien: Guía para el evaluador para presentar los aprendizajes de la evaluación de la calidad educativa en centros preescolares de forma escrita”, “Estar Allí; Guía del evaluador para presentar los aprendizajes de la evaluación educativa en centros preescolares”, “Una mirada interna: Guía de autoevaluación de la calidad educativa en centros preescolares (Versión 1.3)”.

cativa; *b*) los criterios de calidad que ha descrito María Victoria Peralta (2000);⁹ *c*) las discusiones realizadas en el seno de la mesa de trabajo sobre cobertura, calidad y equidad de programas del Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de Bienestar de la Primera Infancia en México, y *d*) los aprendizajes obtenidos en las visitas a los centros preescolares.

La ECCP se concibe como una herramienta para construir un lenguaje compartido entre los diferentes actores del proceso educativo. Además de ofrecer a los investigadores y evaluadores un proceso de medición, también permite centrar la atención en aspectos como: crear una imagen de los jardines de niños como un sistema abierto y complejo; orientar el diseño de planes específicos para la mejora continua de la calidad educativa; reflexionar y buscar alternativas a los problemas que suceden cotidianamente en los jardines de niños.¹⁰

La ECCP está conformada por dos partes y cuatro dimensiones:

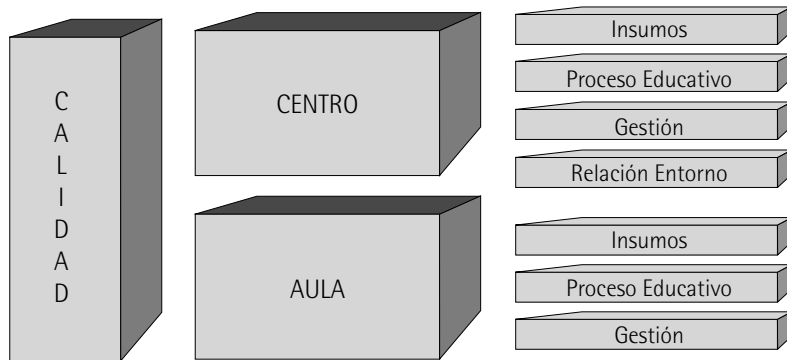


FIGURA 1 Dimensiones que afectan la calidad educativa

La escala de evaluación consta de dos partes: la primera evalúa las características generales del centro y el trabajo realizado por los responsables de la gestión educativa. La segunda evalúa las características generales del aula y el trabajo llevado a cabo por las educadoras en el interior del aula. Las dimensiones son las siguientes:

⁹ Peralta realiza una serie de análisis para visualizar algunos principios sobre el concepto de calidad educativa en Latinoamérica en el seno de la OEA. Estos principios son: *a*) actividad constructiva del niño(a); *b*) integralidad; *c*) participación consensuada; *d*) flexibilidad; *e*) relevancia de los aprendizajes; *f*) pertinencia cultural.

¹⁰ Un avance en este proceso lo constituye el acompañamiento basado en evidencias que se implementa en la Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad en el Nivel Preescolar en los ciclos 2003-2004 y 2004-2005, proyecto que coordina la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

- I) Insumos. Se refiere a los aspectos de recursos humanos y materiales suficientes para cumplir con los objetivos del programa educativo.
- II) Proceso educativo. Tiene su centro en la noción de aprendizaje activo, derechos de los niños y las niñas, y su desarrollo integral.
- III) Gestión educativa. Es un proceso de aseguramiento del bienestar de los niños y las niñas y una acción para proyectar a los centros hacia una visión de mediano y largo plazos.
- IV) Relación con el entorno. Observa la comunicación y la promoción de asuntos educativos de parte de la escuela con la familia y en la comunidad, y el nivel de la participación de la familia y la comunidad dentro del proceso educativo.

Cada dimensión está compuesta por varios indicadores; cada indicador contiene un conjunto de aseveraciones que pueden ser puntuadas en una escala de cinco valores: 1 (inadecuado), 2 (incipiente), 3 (básico), 4 (bueno), 5 (excelente).

La ECCP 2.2 posee 45 indicadores en total; 25 para analizar el trabajo del centro y 20 para el trabajo realizado dentro del aula.

<i>Ambiente de aprendizaje</i>				
<i>Las actividades de la jornada propician el aprendizaje activo</i>				
<i>Inadecuado</i>	<i>Incipiente</i>	<i>Básico</i>	<i>Bueno</i>	<i>Excelente</i>
1	2	3	4	5
▶ Las actividades que predominan son instructivas (se espera que todos hagan lo mismo, al mismo tiempo).	▶ Las actividades son instructivas. ▶ Se permite que los niños exploren y manipulen limitadamente (la exploración está restringida a lo que se supone que se debe hacer).	▶ Las actividades permiten al niño explorar, manipular, tocar, escuchar (el resultado final es decisión del educador. Está determinado un solo tipo de respuestas).	▶ Las actividades permiten al niño interactuar con la realidad, tocando, explorando, examinando, experimentando (el educador propicia la exploración e innovación, se esperan resultados diversos).	▶ Las actividades permiten al niño interactuar con la realidad a través de los sentidos (el educador propicia la exploración e innovación, se esperan resultados diversos).
				▶ Los niños desempeñan un papel activo (observando, preguntando, discutiendo, aplicando, construyendo, exponiendo).

La escala combina estrategias de observación, revisión de documentos y entrevistas para elaborar un *perfil de calidad* de cada centro visitado.

2) El Test de Desarrollo Psicomotor, 2-5 años (TEPSI). Los niños y niñas se evaluaron utilizando el TEPSI. Esta prueba se diseñó en Chile y se ha usado en diversos estudios en Latinoamérica. El instrumento valora a niños y niñas en tres áreas: motricidad (movimiento y control del cuerpo), lenguaje (expresivo y comprensivo) y coordinación (motricidad fina). Se utiliza como una herramienta de tamizaje, para detectar a niños y niñas con retraso en su desarrollo.

3) Guión de entrevista sobre logros y problemas ocurridos a lo largo del ciclo preescolar con las profesionales de la educación. La entrevista consta de preguntas abiertas. Este guión se utilizó con educadoras y responsables de los centros.

4) Guión de entrevista sobre el proceso de aprendizaje a profesionales de la educación. Esta entrevista de preguntas abiertas explora las ideas sobre la forma en que aprenden los preescolares y las estrategias que se utilizan para el proceso de aprendizaje.

5) Guión de entrevistas con niños y niñas sobre mi jardín de niños. Este guión consistió en cinco preguntas sobre su experiencia en el centro y un dibujo.

6) Cuestionario de contexto familiar. Este cuestionario explora el ambiente de aprendizaje que existe en el hogar, condiciones sociodemográficas, aportaciones económicas, participación de los miembros de la familia en actividades con los niños y las niñas, estrategias de disciplina en el hogar.

7) El diario de campo. Cada miembro de los equipos llevó un diario de campo con observaciones sobre el proceso de recolección, las características y funcionamiento de los centros, las condiciones en la comunidad y otros temas de interés.

APRENDIZAJES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Inequidad y falta de oportunidades educativas en los jardines ubicados en zonas rurales

Analizaremos los resultados de la evaluación de los jardines de niños ubicados en zonas rurales, comparándolos con los que logran los jardines de niños de las zonas urbanas. Examinaremos los factores de inequidad y la falta de oportunidades educativas que experimentan los niños, las niñas, sus familias, educadoras y directoras de las zonas rurales, en relación con sus contrapartes que viven en las ciudades. Este análisis no percibe diferencias de problemáticas educativas finales entre el sector rural y urbano.

Tomaremos como concepto clave la noción de oportunidad educativa. Como concepto se refiere al grado de probabilidades que tiene una determinada perso-

na de acceder a la educación para prosperar y mejorar su calidad de vida, a partir del aprovechamiento del capital cultural que ha conquistado. En este sentido, la oportunidad educativa es un proceso constante, puesto que el logro de ciertas metas educativas puede despertar la demanda por otras más complejas.

Sobre la calidad de los JN

En este apartado presentamos los resultados de la evaluación de los centros por medio de la ECCP,¹¹ realizada al finalizar el ciclo educativo 2002-2003. Recordemos que la ECCP incluye una definición amplia del medio ambiente de aprendizaje que existe en los jardines de niños. Las cuatro dimensiones que evalúa son las siguientes: *a)* insumos; *b)* proceso educativo; *c)* gestión educativa y *d)* relación con el entorno, en dos niveles: centro y aula.

Promedios globales de los 40 centros al finalizar el ciclo educativo 2002-2003

El promedio total. Este primer análisis nos permite describir características, fortalezas y debilidades compartidas en los jardines de niños visitados y establecer diferencias con aquéllos ubicados en zonas rurales, caracterizando algunos antecedentes que dependen de la situación específica del subsistema al cual pertenecen.

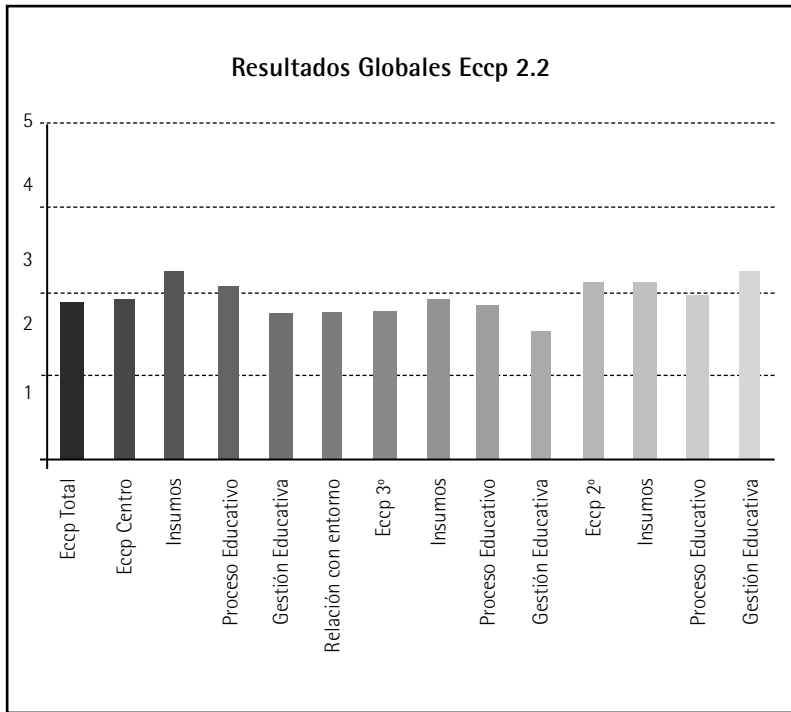
En la visita a los centros realizada a finales del ciclo escolar 2002-2003, el promedio total alcanzado en la ECCP fue de 2.9. Este puntaje es ligeramente menor al nivel de calidad definido en la escala como “básico” (el puntaje 3, que representa lo que se espera encontrar en todos los jardines de niños).

Los promedios del nivel del centro. En la gráfica 1 podemos observar que el promedio total del nivel del centro también fue de 2.9. Este puntaje es cercano al nivel básico. En el nivel del centro, la dimensión de insumos alcanzó el puntaje más alto 3.2, levemente arriba del nivel de calidad básico. El proceso educativo también alcanzó el nivel básico con un puntaje de 3.0. Las dos dimensiones de gestión educativa y de relación con el entorno no alcanzaron el nivel de calidad básico, pues obtuvieron, ambas, 2.7. Los puntajes nos muestran que existe un largo trecho en todas las dimensiones que valora la escala.

Los promedios del nivel de las aulas. Respecto al nivel de las aulas, podemos observar que el puntaje total del aula de tercer grado, 2.8, no alcanza el

¹¹ La versión de la Escala de Evaluación de la Calidad Educativa en Centros Preescolares utilizada en este estudio fue la 2.2. La ECCP se encuentra actualmente en su versión 4.0.

nivel de calidad básico, y es menor que el total del aula de segundo grado, 3.1, que sí alcanza dicho nivel. Si separamos las dimensiones podemos notar que en el tercer grado se alcanzaron los siguientes puntajes: insumos, 2.9; proceso educativo, 2.9 y gestión educativa, 2.5. En el segundo grado: insumos, 3.1; proceso educativo, 2.9 y gestión educativa, 3.2. En todas las dimensiones el aula de segundo grado alcanzó puntajes más altos (véase gráfica 1).



GRÁFICA 1 Resultados globales de nivel de calidad educativa

Comparación de jardines urbanos y rurales

Al comparar los resultados entre los jardines de niños situados en áreas urbanas y los que se encuentran en áreas rurales observamos que los ubicados en las ciudades obtienen mejores promedios en todas las dimensiones que evalúa la ECCP, como lo podemos observar en cuadro 4.

En el cuadro se puede apreciar que el promedio total de la ECCP alcanza el nivel de calidad básico 3.1 en jardines de niños urbanos, mientras que en

<i>Dimensiones</i>	<i>Jardines rurales</i>	<i>Jardines urbanos</i>
Total Eccc	2.6	3.1
Total centro	2.4	3.5
Insumos	2.7	3.8
Proceso educativo	2.6	3.5
Gestión educativa	2.1	3.4
Relación con el entorno	2.3	3.2
Total aulas	2.6	3.0
Total Eccc 3°	2.6	3.0
Insumos	2.9	2.9
Proceso educativo	2.6	3.0
Gestión educativa	2.0	2.9
Total Eccc 2°	2.8	3.3
Insumos	3.2	3.1
Proceso educativo	2.9	3.0
Gestión educativa	2.4	3.8

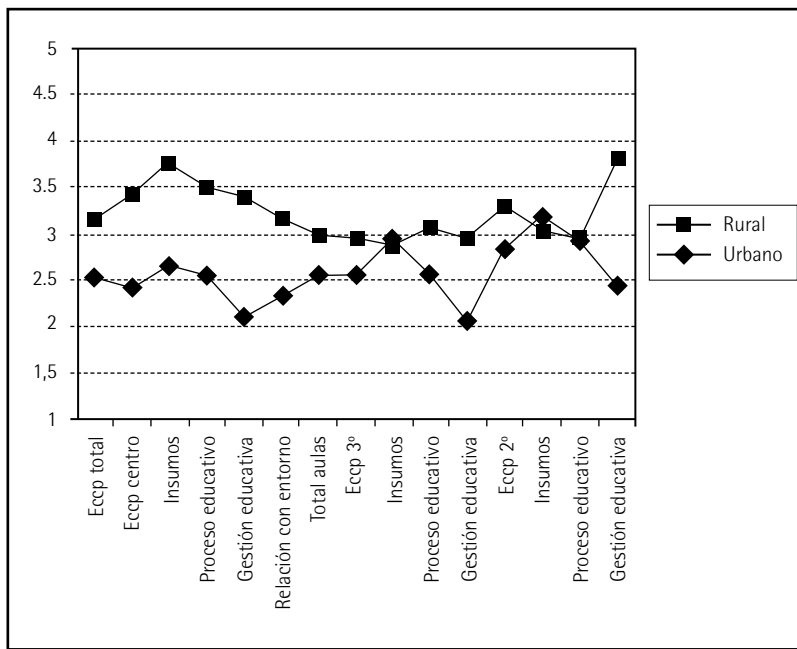
CUADRO 4 Comparación de jardines de niños en áreas urbanas y rurales

los rurales están en el incipiente 2.6. Respecto al nivel del centro, en zonas urbanas se alcanzó un puntaje de 3.5 vs 2.4 en las rurales. Las diferencias más importantes se encuentran en las dimensiones de gestión educativa (3.4 vs 2.1) y en la dimensión de insumos (3.8 vs 2.7). En cuanto a los insumos en centros urbanos se acerca al nivel “bueno”, mientras que en centros rurales es entre “incipiente” y “básico.”

En los jardines de niños ubicados en zonas rurales es más frecuente encontrar fuertes limitaciones en el proceso de gestión educativa. Esta debilidad deriva de las condiciones estructurales que el propio sistema educativo ha construido. En este sector es más común hallar educadoras que deban realizar las actividades docentes y, al mismo tiempo, cubrir las de gestión del jardín de niños, sin que necesariamente exista algún tipo de capacitación o formación para llevar a cabo estas actividades con eficiencia. Esta situación es más habitual en centros unidocentes, bidocentes y tridocentes, que no alcanzan el estatus de “organización completa”, y por tanto no se puede otorgar una plaza de directora. Esta doble función y la falta de entrenamiento adecuado propicia situaciones frecuentes que generan un servicio educativo deficiente, por ejemplo, días de suspensión causada por el cobro de salarios, o debido a las solicitudes administrativas que el propio sistema demanda a estos centros educativos.

Otro de los problemas detectados en esta dimensión es la falta de acompañamiento por parte del sistema educativo. En zonas rurales es común que las educadoras comenten que no existe una persona que las ayude a mejorar

su trabajo. La lejanía de las comunidades, la falta de acceso o de recursos para realizar visitas dificultan el seguimiento y el acompañamiento a estos jardines de niños. Es más frecuente encontrar, en zonas rurales, que los supervisores y los jefes de sector se limiten a realizar visitas a zonas cercanas y solicitar que sean las educadoras las que se acerquen. El problema de los supervisores con los que conversamos no es tanto la cantidad de centros a su cargo, sino la dispersión y la dificultad de llegar a los más alejados y que no poseen medios de comunicación, por ejemplo el teléfono. Podemos apreciar el comportamiento de los puntajes en la gráfica 2.



GRÁFICA 2 Comparación urbano-rural

La dimensión de insumos, en ambos sectores, obtiene los puntajes más altos. Este hallazgo resulta paradójico respecto de la idea generalizada de que se requiere tener más recursos e insumos para mejorar la calidad educativa, idea que se presenta con mucha frecuencia en los estudios de investigación, en la voz de los expertos y diseñadores de política, de los profesionales de la educación, en los medios masivos de comunicación, y en la voz de las familias y de la sociedad civil. Sin embargo, esta idea no siempre tiene un fundamento profundo. Una de las conclusiones de la evaluación refiere que *la sola existencia*

*de recursos o materiales no es suficiente para asegurar la calidad educativa.*¹² Esta dimensión se relaciona de una forma importante con la manera en que se utilizan los recursos que están a disposición de los jardines de niños, de las educadoras y de los niños y las niñas. Podemos analizar esta relación observando cómo se comportan los puntajes dentro de las aulas.

Los puntajes totales de aulas favorecen al sector urbano (3.0), nivel básico, vs (2.6) en el sector rural. También podemos observar que en el sector rural los puntajes en la dimensión de insumos son mayores en ambas aulas (2.9 en el tercer grado y 3.2 en el segundo grado) que los puntajes del proceso educativo (2.6 en el tercer grado y 2.9 en el segundo grado). Esta diferencia tiene que ver con la manera en que se utilizan los recursos y el tipo de actividades que se propone a los niños y las niñas.¹³ En el tercer grado fue más frecuente encontrar que hay elementos suficientes para el trabajo en el aula (insumos, 2.9) pero las actividades son de carácter instructivo (seguir instrucciones o realizar técnicas) o no se toma en cuenta los intereses de los niños y las niñas como fuente para la planeación de las mismas.

Comparemos estos resultados con lo ocurrido en los jardines de niños urbanos. En la dimensión de insumos se alcanzaron los puntajes de 2.9 en tercer grado y de 3.1 en segundo grado, mientras en el proceso educativo el tercer grado obtuvo 3.0, y el segundo 3.0. En el tercer grado las actividades observadas, en términos generales, tienen un carácter más constructivo o se planean con base en los intereses de los niños y las niñas (sin embargo, todavía falta un largo trecho para alcanzar los niveles bueno y excelente de la ECCP). En el segundo grado ocurre el mismo fenómeno que en las zonas rurales, pues se alcanza un puntaje más alto en la dimensión de insumos pero el puntaje del proceso educativo es ligeramente menor.

La dimensión gestión educativa en el nivel de aula favorece a los jardines de niños en zonas urbanas 2.9 en el tercer grado, 3.8 en el segundo grado vs 2.0 y 2.4 en tercer y segundo grados respectivamente. Esta diferencia se relaciona con un fenómeno estructural del sistema educativo: es más frecuente en zonas rurales encontrar centros pequeños que no cuentan con una directora o una persona que les pueda acompañar durante el ciclo preescolar y por la tendencia de las educadoras al trabajo individual y no colegiado. En el caso de los centros unidocentes no es posible trabajar con otra compañera, y la falta de una figura como una directora, coordinadora o supervisora que se reúna con ellas

¹² Esta tesis está siendo puesta a prueba en el proyecto de Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad en el Nivel Preescolar, en donde los evaluadores buscan, junto con la comunidad educativa, reflexionar cómo y quiénes deben aprovechar los abundantes o escasos recursos que se tienen en el jardín de niños, explorando estrategias que no requieren inversiones económicas. Los resultados obtenidos en el ciclo 2003-2004 son, hasta el momento, alentadores.

¹³ Esta diferencia en cómo se utilizan los recursos educativos se puede apreciar, de manera más detallada, en la sección que compara los jardines de niños con niveles altos de calidad con los jardines de niños con menores niveles de calidad.

periódicamente no crea la necesidad de compartir las experiencias entre las educadoras. En los jardines pequeños (bidocentes o tridocentes) no se percibe una necesidad de trabajar colegiadamente.

Comparación por subsistema

En esta sección compararemos los puntajes obtenidos en los diferentes subsistemas educativos al que pertenecían los jardines de niños. El subsistema que mejores puntajes totales de ECCP alcanzó fueron los centros de educación preescolar general ubicados en zonas urbanas (3.1), nivel de calidad básico, y después el subsistema de educación comunitaria (2.9). Los dos subsistemas con puntajes un poco más bajos son centros rurales (2.8) y educación indígena (2.3). En el nivel de aulas la dimensión más alta en los subsistemas educación indígena, centros rurales y centros comunitarios fue la de insumos y la más baja la de gestión educativa. En los centros preescolares generales urbanos encontramos, en el nivel aula de tercer grado, que las dimensiones son cercanas al nivel básico (3).

<i>Dimensiones</i>	<i>Ed. Indígena</i>	<i>Centros Rurales</i>	<i>Centros Comunitarios</i>	<i>Preescolar General Urbanos</i>
Total ECCP	2.3	2.8	2.9	3.1
Total centro	2.2	2.7	2.8	3.5
Insumos	2.6	2.8	2.9	3.8
Proceso educativo	2.3	2.8	3.0	3.5
Gestión educativa	1.7	2.5	2.7	3.4
Relación con el entorno	2.0	2.7	2.5	3.2
Total aulas	2.3	2.7	2.9	3.0
Total Eccc 3º	2.3	2.7	2.9	2.9
Insumos	2.7	3.0	3.0	2.9
Proceso educativo	2.5	2.9	2.9	3.0
Gestión educativa	1.6	2.1	2.7	3.0
Total Eccc 2º	2.3	2.8	2.7	3.5
Insumos	2.7	3.2	3.0	3.2
Proceso educativo	2.3	2.9	2.9	3.1
Gestión educativa	2.0	2.4	2.4	4.2

CUADRO 5 Puntajes de ECCP según subsistema

Las evidencias reunidas nos muestran que todavía existen rezagos en las zonas rurales, especialmente, en el subsistema de educación indígena. En estos dos subsistemas en el nivel del centro, la dimensión más crítica se encuentra en la gestión educativa, un problema de carácter estructural que está relacionado con el tamaño del jardín de niños, la lejanía de las comunidades y la falta de acompañamiento del sistema.

En el nivel de aulas los problemas se relacionan con las limitaciones en el proceso educativo, en particular con el tipo de actividades que se ofrece a los niños; los puntajes del proceso educativo son más bajos que en la dimensión de insumos. La única diferencia entre los dos subsistemas se encuentra en la dimensión de proceso educativo, en el nivel del centro; en los centros rurales es la dimensión más alta (2.8); sin embargo, se encuentra todavía por debajo del nivel de calidad básico.

Comparación entre los diez centros con mejores puntajes y los diez con puntajes más bajos

En este apartado compararemos los resultados de la ECCP en dos grupos: *a)* los diez centros con promedios más altos y *b)* los diez centros con promedios más bajos. El cuadro 6 nos muestra los puntajes alcanzados en cada una de las dimensiones:

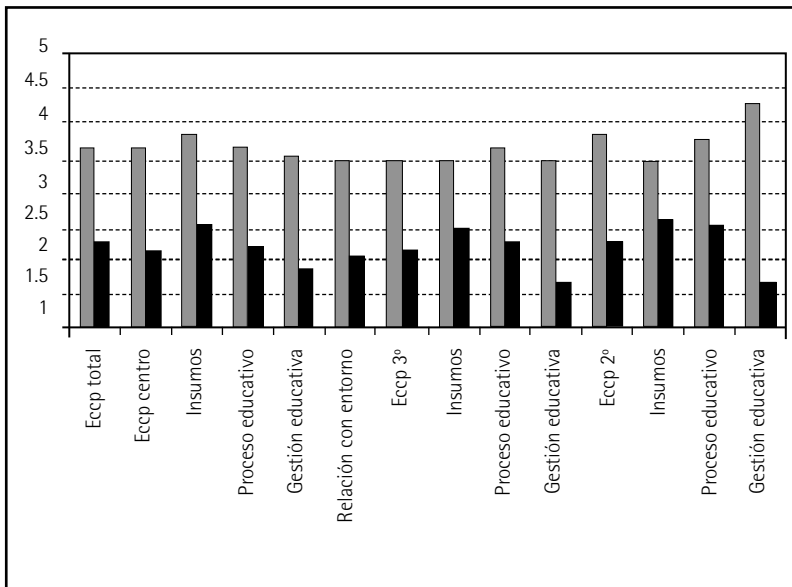
<i>Dimensiones</i>	<i>Mayores</i>	<i>Menores</i>
Total ECCP	3.6	2.2
Total centro	3.6	2.1
Insumos	3.8	2.5
Proceso educativo	3.7	2.2
Gestión educativa	3.5	1.8
Relación con el entorno	3.4	2.0
Total Eccp 3°	3.5	2.1
Insumos	3.4	2.5
Proceso educativo	3.6	2.2
Gestión educativa	3.4	1.7
Total Eccp 2°	3.8	2.2
Insumos	3.5	2.6
Proceso educativo	3.8	2.5
Gestión educativa	4.3	1.7

CUADRO 6 Comparación entre los diez centros con mejores puntajes y diez centros con puntajes más bajos

Como se puede apreciar en el cuadro 6, las diferencias son notables en los dos grupos. Sin embargo, en ambos la dimensión con mejores puntajes en el nivel del centro es la de insumos, 3.8 y 2.5. Las dimensiones de gestión educativa y relación con el entorno son las que presentan mayores debilidades. En las aulas notamos que en los centros con puntajes mayores, la dimensión de proceso educativo es superior que la de insumos (3.6 y 3.4 para el aula de ter-

cer grado y 3.8 y 3.5 para el aula de segundo grado). En cambio, en los centros con puntajes más bajos ocurre lo contrario: la dimensión de insumos es mayor que la de proceso educativo (2.5 vs 2.2), (2.6 vs 2.5) para las aulas de tercer y segundo grados, respectivamente. La gráfica 3 muestra el comportamiento de las dimensiones en los dos grupos.

Sin embargo, podemos hablar de una “curva de aprendizaje” en ambos grupos. Por un lado, los centros con puntajes más bajos pueden aprender de la actual práctica pedagógica: observando y reflexionando sobre las acciones y las estrategias de trabajo que se aplican en los centros con mayor nivel de calidad. Tanto las educadoras como las responsables de los centros pueden tener un modelo para imaginar una práctica educativa diferente de la que están aplicando en estos momentos. Por el otro, a los centros con mejores puntajes aún les falta un trecho para elevar su nivel actual de calidad.



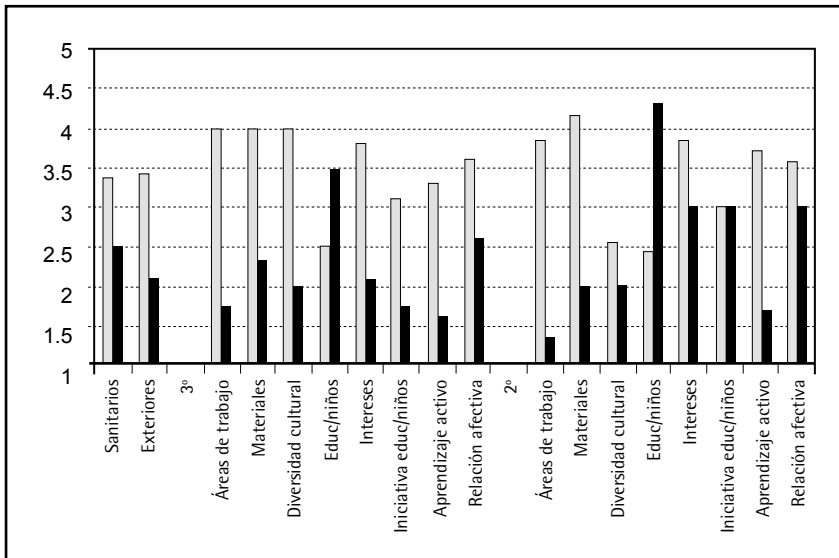
GRÁFICA 3 Comparación entre los diez centros con mayores y los diez centros con menores puntajes

Características del proceso educativo según ECCP

Para comprender y describir con mayor precisión las diferencias en ambos grupos realizamos un análisis más fino tomando algunos de los indicadores de la ECCP. Los indicadores que elegimos son:

- a) servicio sanitario del centro,
- b) áreas exteriores,
- c) áreas de trabajo presentes en el aula,
- d) materiales presentes en el aula,
- e) materiales que reflejan la diversidad cultural,
- f) proporción educadora/niños en el aula,
- g) la educadora toma en cuenta los intereses de los niños,
- h) equilibrio en actividades iniciadas por la educadora y los niños,
- i) actividades que promueven el aprendizaje activo,
- j) la educadora establece una relación afectiva y respetuosa con los niños.

Los resultados de este análisis (véase gráfica 4) muestran diferencias marcadas entre los dos grupos. Los indicadores elegidos revelan áreas muy sensibles con relación a la calidad educativa; en todos ellos se observan ventajas en los centros con mejores promedios.



GRÁFICA 4 Indicadores de proceso educativo

Si miramos con atención el ambiente de aprendizaje que se construye en las aulas de los centros con mejores promedios nos percatamos de lo siguiente:

- a) Ofrecen diversas áreas de trabajo. En los jardines de niños con mejores puntajes fue más frecuente observar un ambiente de aprendizaje más rico, el aula está diseñada para ofrecer a los preescolares espacios diferentes de trabajo. En los jardines con puntajes más bajos se observa un ambiente de aprendizaje más limitado, no posee variedad de espacios y, en general, las aulas cuentan con mesas, sillas, pizarrón y algunos anaqueles.
- b) Tienen más materiales organizados y al alcance de los niños. En las aulas de los centros con mejores promedios también poseen una rica variedad de materiales, pero lo más importante es que éstos se encuentran organizados y puestos al alcance de los niños. En las aulas de los jardines con puntajes bajos no existe tal variedad de materiales o se encuentran desorganizados y lejos del alcance de los preescolares.
- c) Las educadoras toman en cuenta los intereses de los niños. Una diferencia muy importante es el hecho de que en los jardines con mejores puntajes las educadoras son capaces de responder y de aprovechar los intereses de los niños como herramienta para la planeación o hacer ajustes a las actividades que les proponen y que se vincula con el siguiente indicador. En los jardines de niños con promedios bajos los maestros tienden a ser menos sensibles a los intereses de los niños, y tampoco son un insumo para la planeación y diseño de la agenda educativa. En general, se da por sentado que los niños tienen los mismos intereses y la agenda educativa está dictada por los temas del programa o el interés de la propia educadora.
- d) Las actividades propuestas por la educadora promueven el aprendizaje activo. Las actividades que proponen las educadoras en los jardines con mayores puntajes permiten a los niños explorar, manipular, pues se les considera como aprendices activos. Se espera resultados diversos y únicos. Por el contrario, en los centros con niveles bajos las educadoras ofrecen a los niños actividades dirigidas e instructivas. Se espera que hagan lo mismo y al mismo tiempo, pero con resultados idénticos. Los niños se imaginan como aprendices pasivos, sin grandes expectativas. Las actividades privilegiadas forman parte de la historia del preescolar a principios del siglo XX: boleado, recortado, pegado, iluminado.
- e) Existe un mejor balance en la iniciativa de las actividades de la jornada de trabajo. En los centros con puntajes altos se observa un mayor equilibrio en las actividades propuestas por el educador y las propuestas por los niños. Las educadoras de estos centros son capaces de promover y adaptar sus actividades pedagógicas a las necesidades, intereses y propuestas de los alumnos. En estas aulas es más frecuente observar y escuchar que los niños pueden manifestar sus iniciativas y que la educadora muestre respeto por sus opiniones e ideas. Se comparte la agenda educativa. En contraste, las actividades

observadas en las aulas de los jardines con promedios bajos son propuestas, casi todo el tiempo, por las educadoras. Ellas tienden a ignorar la iniciativa de los niños y a ser más directivas. En estas aulas es más frecuente ver a los alumnos poco interesados en las actividades y la educadora utiliza estrategias para mantener el control y la atención de los pequeños.

- f) Las educadoras establecen una relación afectiva y respetuosa con los niños con quienes trabajan. Finalmente, en los jardines de niños con mayores promedios fue más frecuente percibir que la educadora construye lazos afectivos más cálidos; pueden establecer conversaciones más auténticas y crear una atmósfera emocional más tranquila y alegre. En los jardines de niños con puntajes bajos, por el contrario, se percibe una relación más fría e instrumental.

Estos indicadores crean un sistema de apoyo al aprendizaje activo y de una agenda educativa emergente que es congruente con lo que la investigación considera como una educación de alta calidad (Edwards, Gandini y Forman, 1998; Epstein, Schweinhart y McAdoo, 1996; Goleman, Kaufman y Ray, 1992; Omán y Weikart, 1995; Peralta, Salazar, 2000). Este sistema se puede representar con la siguiente figura:

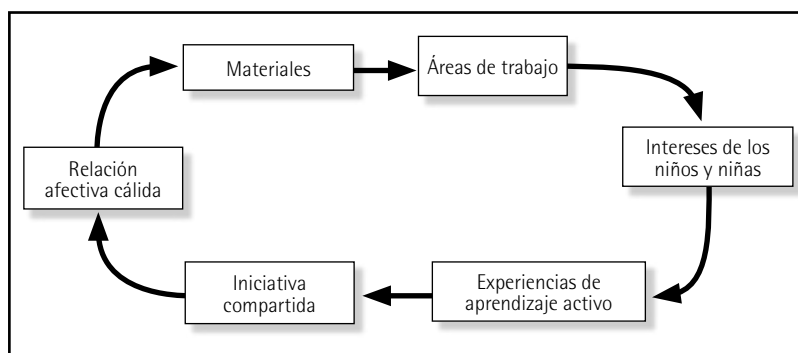


FIGURA 2 Sistema de apoyo para el aprendizaje activo

Lo más importante en estos indicadores es la presencia de factores intangibles; incluso los indicadores relacionados con la dimensión de insumos poseen un componente intangible, ya que para que un aula de preescolar ofrezca diversas áreas de trabajo es necesario contar con la iniciativa y la creatividad de una persona para diseñarlas; al mismo tiempo, el indicador de materiales en el aula demanda que éstos se encuentren organizados y al alcance de los niños. Esta organización permite que los niños puedan acceder a los materiales por sí mismos, pero requiere la comprensión de la educadora sobre una educación

con una orientación más constructiva. La calidad educativa, como lo hemos dicho en diversos momentos de este trabajo, no depende sólo de la presencia de insumos, sino de cómo se aprovechan y quién los aprovecha.

Indicadores del ambiente de aprendizaje con puntajes bajos en la mayoría de los jardines de niños

También podemos percatarnos de dos indicadores que tienen sendas implicaciones importantes en la comprensión del proceso educativo. El primero se refiere a la existencia de materiales que reflejan la diversidad cultural en el aula. En nuestras visitas fue común observar que los jardines de niños utilizan materiales “culturalmente asépticos”. Muchas actividades se relacionan con la familia, la ciudad, la granja, el vestido, los oficios, el lenguaje, pero resulta impactante que los materiales utilizados habitualmente no reflejan el contexto cultural en donde están insertos los centros. Los dibujos son esquemáticos, los animales, las personas y los objetos se representan con líneas, con la intención de que los niños los rellenen con crayones, lápices de colores, o papel recortado. Parece que a los ojos de los adultos y los profesionales de la educación la mente infantil es demasiado simple y los preescolares son incapaces de asimilar las complejidades de la cultura. Los puntajes obtenidos en este indicador son bajos, tanto para los jardines de niños con mejores promedios, como para aquellos con bajos puntajes. Este indicador nos obliga a reexaminar nuestra propia idea de que México es una nación multicultural y pluriétnica.

El segundo indicador es la proporción educadora/niños en el aula. Los datos obtenidos muestran que los jardines de niños con mejores promedios están trabajando con una gran cantidad de niños, mientras que los jardines de niños con puntajes bajos están trabajando con menos niños, y a pesar de ello no se utiliza esta ventaja para ofrecer un mejor proceso educativo. La implicación más importante de estos resultados se refiere al hecho de que tener menos cantidad de niños en el aula no garantiza que se cuente con un servicio educativo de buena o excelente calidad. Tener pocos niños no es ventaja, si al mismo tiempo no se crean oportunidades de aprendizaje activo, y no se rescatan sus intereses para crear una agenda emergente. Pero tener un número muy grande de niños pone límites a la calidad educativa, debido al considerable esfuerzo que deben realizar las educadoras.

Algunas conclusiones sobre la calidad educativa

- 1) Nivel básico de calidad educativa. El sistema funciona en un nivel “básico” (es decir con un puntaje promedio de 3 en la escala de 1 a 5). Las debilidades detectadas se concentran en tres dimensiones:

- a) proceso educativo en el nivel aula,
 - b) gestión educativa,
 - c) relación con el entorno.
- 2) Inequidad en el nivel de calidad. Existe una gran brecha en el nivel de calidad entre los jardines con mejores puntajes y los que tienen bajos puntajes:
- a) Algunos centros alcanzan un nivel “bueno” (un puntaje de 4 en la escala) y pueden servir como fuente de estrategias para mejorar el sistema. Aun en estos casos los centros no alcanzan un nivel “excelente”: todavía pueden aspirar a mejorar sus propias prácticas.
 - b) Algunos centros funcionan con un nivel “inadecuado” y requieren una atención y acompañamiento para mejorar su nivel de calidad.
 - c) Esta brecha se relaciona con el eje urbano-rural y según el tipo de subsistema al cual pertenecen; los sistemas con mayores dificultades son los rurales y de educación indígena.
- 3) Uniformidad en las prácticas pedagógicas del sistema educativo. Las evidencias reunidas muestran grandes semejanzas en la práctica cotidiana de las educadoras y en las actividades propuestas a los alumnos. Las diferencias en los programas se encuentran en el papel, pero no en lo que se realiza en el aula. La gran mayoría de las actividades propuestas se relaciona con el boleado, recortado, iluminado; no se aprovechan los intereses, ni conocimientos previos de los preescolares y encontramos pocos esfuerzos de obtener resultados diversos y únicos. Tampoco se reflejan con claridad las diferencias étnicas y culturales, ni se percibe con claridad proyectos que rescaten los conocimientos y prácticas de las comunidades urbanas o rurales.
- 4) No hay garantías. El análisis nos muestra que no se garantiza un nivel alto de calidad con:
- a) la presencia de materiales e insumos,
 - b) un número bajo de niños por educadora,
 - c) acceso a un currículo excelente e integral,
 - d) una educadora certificada,
 - e) utilizando estrategias tradicionales de actualización y formación docente basadas en talleres y cursos “en cascada”.
- 5) Falta de acompañamiento del sistema educativo. Educadoras y directoras demandan y requieren un acompañamiento y un seguimiento en el traba-

jo que se realiza en los centros preescolares, aunque con un enfoque pedagógico y no de control burocrático.

Sobre el desarrollo de los niños y las niñas según TEPSI

La aplicación del Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI) en octubre de 2002, unas semanas después de comenzar el ciclo escolar y en junio de 2003, al final del mismo, nos ofrece la oportunidad de identificar y analizar cambios en el desarrollo durante el año escolar.

Al iniciar el ciclo se evaluaron a 155 niños, y al finalizar el ciclo fue posible encontrar y aplicar TEPSI nuevamente a 120 de ellos. Sin embargo, el mayor porcentaje de casos “perdidos” se concentró en el grupo de niños con los puntajes más bajos al inicio del ciclo que entre los más altos.

Nivel de desarrollo al iniciar el ciclo educativo 2002-2003

El TEPSI valora el desarrollo de los niños en tres dimensiones que se suman para dar un puntaje global: motricidad (movimiento y control del cuerpo), lenguaje (expresivo y comprensivo) y coordinación (motricidad fina). Según las normas chilenas bajo las que se elaboró el test, se interpretan los puntajes identificando a los niños como normales, en riesgo y con retraso en su nivel de desarrollo. Se consideran con retraso en el desarrollo si el puntaje es menor a 30; en riesgo si el puntaje se encuentra entre 30 y 39 y en un nivel de desarrollo normal si el puntaje alcanza 40.

Al iniciar el ciclo educativo se identificaron 17 (11%) niños con un nivel de desarrollo debajo del normal; 16 en riesgo y uno con retraso. Analizando cada una de las dimensiones se identifica que el porcentaje de los niños con nivel en riesgo o con retraso en su motricidad fue de 12%, en lenguaje de 10% y en coordinación de 7%. Sin embargo, si analizamos la cantidad de niños que están en riesgo o con retraso en por lo menos una de las tres áreas, observamos que el número subió a 36 y el porcentaje a 24%. Este dato nos permite observar que para algunos niños el puntaje alcanzado en una o dos áreas es suficientemente alto para alcanzar el nivel normal de su puntaje global, ocultando una posible debilidad en algún área específica.

Los datos también mostraron que:

- No existen diferencias significativas entre niñas y niños.
- Existen grandes diferencias que dependen de la ubicación geográfica: ninguno de los niños evaluados en los centros del Distrito Federal se identifi-

có como en riesgo; en cambio, 25% de los niños en áreas rurales de Puebla pertenecen a tal categoría.

- Existen diferencias que dependen del tipo de subsistema al que pertenecen: los niños con puntajes más bajos asisten a centros comunitarios o de educación indígena.
- Los rezagos se concentran en las áreas de coordinación y lenguaje. Los puntajes alcanzados en la dimensión de motricidad por niños que asisten a jardines de niños en zonas rurales son semejantes o mejores que los de áreas urbanas.

Esta evaluación inicial identifica la existencia de un factor de inequidad en el momento en que los niños inician su educación preescolar: los que asisten a jardines de niños en áreas rurales y comunidades indígenas poseen niveles iniciales de desarrollo más bajos comparados con los niveles de quienes asisten a los jardines de niños ubicados en las zonas urbanas.

El nivel de desarrollo al finalizar el ciclo escolar

Como ya se dijo, en la evaluación realizada al finalizar el ciclo escolar se encontró a 120 niños. De éstos, el TEPSE identifica a dos como en riesgo, bajando el porcentaje de 11% de la evaluación inicial a 2% al finalizar el ciclo. También se encuentran importantes reducciones en las dimensiones valoradas: coordinación pasa de 12% al inicio a 4% al finalizar el ciclo, motricidad pasa de 7% a 0%, y lenguaje, de 10% a 3%.

Avances en los niños identificados en riesgo al finalizar el ciclo educativo

De los 17 niños identificados en riesgo, se localizó a diez de ellos al finalizar el ciclo educativo, encontrando que ocho subieron su puntaje general para salir de la categoría de riesgo e incluirse en la categoría normal. Los dos restantes todavía presentan debilidades en alguna de las dimensiones (uno en el área de coordinación y otro en la de lenguaje).

En este grupo se observa un avance significativo en su desarrollo, que en algunos fue muy grande; por ejemplo, un niño que obtuvo un puntaje de 24 (“con retraso”) al iniciar, logró uno de 59 al finalizar el ciclo. En los dos casos que todavía se identifican como en riesgo, cuentan con contextos familiares que dificultan su avance. En ambos, el idioma que se habla en casa es una combinación de una lengua indígena y español, las madres tienen el nivel de educación primaria y, sólo en un caso, la madre vive sola y no existe ningún libro en casa.

Estancamiento en los niños con puntajes más altos al inicio del ciclo educativo

Encontramos a 20 de los 25 niños que obtuvieron puntajes más altos al iniciar el ciclo educativo; 15 de ellos bajaron sus puntajes, pero la mayoría tuvo una baja muy moderada (menos de 5 puntos) que de todas formas los coloca por encima de la media. De este grupo, siete asisten a jardines de niños rurales (35%) y 13 a urbanos (65%).

Todos los niños que viven en zonas rurales bajaron sus puntajes (100%), mientras que en zonas urbanas fueron ocho quienes bajaron sus puntajes (61%). La dimensión en la cual se observa una baja más importante es en la de lenguaje.

Algunas conclusiones sobre el desarrollo de los niños

- 1) No existen diferencias significativas entre los niños y las niñas.
- 2) Existen diferencias en los niveles de desarrollo al ingresar a la educación preescolar, correspondiendo los más bajos a los niños que viven en zonas rurales y en comunidades indígenas.
- 3) Las debilidades en el desarrollo de los niños se concentran en la dimensión del lenguaje.
- 4) Los niños detectados como en riesgo al iniciar el ciclo educativo mejoraron sustantivamente al finalizar el ciclo educativo.
- 5) Los niños más destacados no fortalecieron sus capacidades y habilidades al máximo.

Sobre el contexto familiar

La investigación sobre el desarrollo humano ha mostrado que el hogar es uno de los ambientes más importantes en los primeros años de la vida. Para una evaluación integral de la calidad educativa resulta de suma importancia conocer las condiciones y las prácticas familiares relacionadas con el nivel de desarrollo y el aprendizaje infantil. Indagamos varios aspectos sobre el contexto familiar:

- la edad y el nivel educativo de las madres de los niños,
- lengua materna de los niños,
- número de libros en el hogar,
- pertenencias y servicios en el hogar,
- participación en programas compensatorios,

- composición familiar (quiénes viven en el hogar),
- contribución a la economía familiar,
- ambiente de aprendizaje en el hogar,
- prácticas de crianza y disciplina.

Características del hogar y la familia

Quiénes viven en el hogar. Existe un proceso de transformación en la composición de la familia mexicana en los últimos 20 años. El siguiente cuadro nos muestra las personas que viven en el hogar.

<i>Parentesco</i>	<i>Número</i>	<i>Porcentaje</i>
Madre	117	99.80
Padre	80	94
Abuela	18	21
Abuelo	12	14
Tía	15	18
Tío	9	11
Otro	9	11

CUADRO 7 Personas que viven en el hogar

Madre y padre en el hogar. De 24 de los hogares, en 20% se encuentra ausente el padre; en 13 de los 24 casos, la madre es la única persona adulta que vive en el hogar y en 11 de éstos, ella tiene dos o más hijos. Sólo en un caso encontramos que la responsabilidad del menor corresponde a la abuela. La ausencia del padre es más frecuente en familias que viven en áreas rurales (31%) e indígenas (24%), que en familias urbanas (14%).

Abuelos en el hogar. Existen diferencias en la composición de la familia: encontramos abuelos o abuelas en 22 de los 117 hogares (19%); de éstos, los porcentajes son semejantes para zonas urbanas (20%), rurales (17%) e indígenas (24%). En 27 casos (23%), por lo menos tres adultos están presentes. La familia extensa ya no es una estructura frecuente en los hogares mexicanos.

Hermanos. El número de hogares donde viven cuatro o más niños es de 18 (15%); sin embargo, 15 de estas familias (83%) viven en áreas rurales. Los datos

obtenidos en las entrevistas sobre el número de niños son consistentes con la baja en la tasa de fertilidad en México durante los últimos 30 años, especialmente en zonas urbanas y con la tendencia de familias más grandes en zonas rurales.

Número de hermanos	Número de hogares	% de hogares
0	17	14%
1	50	42%
2	33	28%
3	10	8%
4	3	3%
5	1	1%
6	4	3%

CUADRO 8 Hermanos en el hogar

El nivel educativo de las entrevistadas

Las entrevistas revelan que aproximadamente la mitad de los entrevistados tienen educación primaria o menos. Existe una relación entre el nivel de educación y la zona en donde viven; el porcentaje de entrevistados que alcanza educación mayor a secundaria es de 43% en áreas urbanas, frente a sólo 8% en áreas rurales.

Nivel Educativo	Zonas urbanas		Zonas rurales	
	Número	%	Número	%
Sin leer ni escribir	2	1	7	5
Primaria	20	13	48	32
Secundaria	20	13	15	10
Preparatoria	24	16	4	3
Universidad	7	5	2	1
Postgrado	1	1	0	0
Totales	74	49	78	51

CUADRO 9 Nivel educativo de las entrevistadas

Lengua utilizada en la casa

Al visitar jardines de niños que pertenecen al sistema de educación rural y de educación indígena, esperábamos encontrar un porcentaje más alto de hogares monolingües o bilingües. Sin embargo, a pesar de incluir en la muestra a preescolares del sistema indígena en Oaxaca y Puebla, encontramos sólo seis hogares donde los entrevistados declaran que la lengua utilizada en la casa es

indígena. En nueve hogares se declara el bilingüismo. Esto representa, aproximadamente, 10% de nuestra muestra.

Aportación a la economía doméstica y participación en programas compensatorios

La información reunida sólo nos permite establecer quiénes aportan dinero a la economía doméstica. El análisis que se presenta puso énfasis en detectar el nivel de participación de la mujer. El siguiente cuadro nos lo muestra:

<i>Aportación a la economía familiar</i>	<i>Número familias</i>	<i>Porcentaje</i>
Madres (incluyendo a madres solas)	51	43%
Madre única que aporta	13	11%
Madre y padre	34	29%
Padre único que aporta	56	47%

CUADRO 10 Aportación a la economía del hogar

Una proporción relativamente alta de madres (43%) contribuye de manera activa a la economía doméstica, lo que implica la existencia de una doble jornada de trabajo. Esta cifra corresponde aproximadamente al porcentaje actual de mujeres en la fuerza de trabajo en México. Se identifica a madres solas (11%), responsables de la manutención del hogar y de la crianza de los hijos; a 34 familias (22%) que viven en áreas rurales y participan de algún programa compensatorio (Progresá, Oportunidades) y a cuatro familias en áreas urbanas que participaron en otros programas de apoyo.

El ambiente para el aprendizaje

La entrevista sobre contexto familiar también explora la presencia de diversos materiales y recursos con relación al aprendizaje, que incluye portadores de texto, medios electrónicos de comunicación y medios interactivos (computadora y acceso a internet).

<i>Tipo de recursos educativos</i>	<i>Sí (%)</i>
a. Libros de religión	52
b. Libros escolares	88

c.	Revistas	53
d.	Periódicos	58
e.	Libros de literatura, enciclopedias, diccionarios	64
f.	Cuadernos para escribir o dibujar	97
g.	Calendario	98
h.	Juguetes comprados para el niño	92
i.	Juguetes hechos por la familia o en la escuela	69
j.	Un lugar para las cosas del niño o niña	84
k.	Un espacio de juego para el niño	84
l.	Televisión	88
m.	Radio	91
n.	Computadora	14
o.	Otro	2

CUADRO 11 Ambiente de aprendizaje en el hogar

Los portadores de texto más frecuentes en el hogar son: libros escolares (88%) y diccionarios (64%); en porcentajes menores se encuentran periódicos (58%) y revistas (53%), aunque éstos no son medios dirigidos específicamente a los niños menores de siete años. Es más frecuente la presencia en el hogar de los medios electrónicos de comunicación; radio (91%) y televisión (88%); los hogares que no tienen ningún medio electrónico constituyen el 3%. Sin embargo, es muy poco frecuente la existencia de medios interactivos como la computadora (14%); de estos 17 hogares, sólo dos se encuentran en zonas rurales.

Prácticas familiares relacionadas con los niños

Uno de los objetivos que se buscaba era conocer algunas de las prácticas familiares relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo infantil y quiénes participan de estas actividades. El nivel de actividades que se realizan con los niños es relativamente alto y variado; predominan el juego (93%), el canto (92%), actividades de aprendizaje (89%) y recibir un “apapacho”* (87%). Con menos frecuencia se menciona la participación en actos religiosos o espirituales (50%), realizar una comida con la familia o amigos (70%), leer o mirar cuentos (70%), contar historias (69%). El cuadro presenta los porcentajes de cada una de las actividades que se realizaron la semana anterior al día de la entrevista.

<i>Tipo de actividad realizada</i>	<i>Porcentaje</i>
1. Leer libros o mirar cuentos	70%
2. Contar historias	69%

* Caricias y otras muestras de afecto filial o fraternal.

3. Cantar	92%
4. Salir al mercado o a la tienda o visitar a alguna persona	83%
5. Jugar	93%
6. Contar, nombrar las cosas, dibujar, escribir	89%
7. Ayudar en tareas de la casa: limpiar, cocinar, cuidar animales	73%
8. Participar en actos religiosos o espirituales	50%
9. Tener una comida principal (almuerzo, cena, comida) con la familia o amigos	70%
10. Conversar o platicar en esta comida (almuerzo, cena, comida)	75%
11. Bailar	73%
12. Recibir un apapacho	87%

CUADRO 12 Actividades realizadas por los niños y niñas

Es más interesante conocer con quiénes se realizan estas actividades. En el cuadro 13 podemos apreciar que la figura materna y los hermanos son los que los acompañan en la mayoría de los casos. Por otro lado, la figura paterna, los abuelos o tíos tienen menos presencia en estas acciones. Los hermanos y otros niños aparecen con frecuencia en actividades tales como el juego, el canto, el baile y la lectura. La participación en actos religiosos o espirituales, la comida y el apapacho son actividades familiares. Las que se relacionan con el aprendizaje, aparentemente, son actividades que los niños realizan por su cuenta, de manera individual.

Actividades realizadas	N	Participantes							
		Madre	Padre	M y P	Hermanos	Solo	Otro adulto	Otro niño	
Leer libros o mirar cuentos	83	31 37	8 10	6 7	19 23	17 20	2 2	-	
Contar historias	79	40 51	5 6	17 22	11 14	3 4	2 2	1 1	
Cantar	106	30 28	3 3	7 7	13 12	47 44	2 2	4 4	
Salir al mercado	97	59 61	4 4	9 9	2 2	13 13	9 9	1 1	
Jugar	108	6 6	2 2	7 6	39 36	25 23	5 5	24 22	
Actividades de aprendizaje	99	23 23	3 3	5 5	12 12	53 53	1 1	2 2	

Ayudar en tareas de la casa	N %	76 48	48 63	1 1	1 1	6 8	16 21	4 5	-
Actividades religiosas	N %	53 18	34 34	1 2	22 42	2 4	3 6	5 9	-
Comida con la familia	N %	69 27	39 39	1 1	35 51	1 1	1 1	4 6	-
Conversar en las comidas	N %	65 11	17 17	3 5	44 68	2 3	1 1	2 3	2 3
Bailar	N %	71 5	7 7	1 1	5 7	18 25	37 52	-	5 7
Recibir un apapacho	N %	98 29	30 30	10 10	48 49	5 5	-	5 5	1 1

CUADRO 13 Personas con quien realizaron actividades durante la semana previa

El juego entre nivel de calidad educativa, el desarrollo de niños y el contexto familiar

Uno de nuestros principales propósitos al diseñar una evaluación de la calidad de forma integral es presentar o ilustrar el juego de fuerzas que se interrelacionan en el complejo proceso del aprendizaje humano, especialmente en los niños. El modelo que seguimos se denomina ecológico o sistémico (Bronfenbrenner, 1979; Senge, 2000); éste nos permite integrar las conclusiones preliminares de cada contexto que analizamos y evaluamos: 1) el nivel de desarrollo de los niños; 2) el contexto familiar con relación al aprendizaje; y 3) el nivel de calidad de los centros educativos a los que éstos asisten.

Es importante enfatizar que cada uno de estos contextos, a su vez, se encuentra integrado por diversas dimensiones interrelacionadas, lo que hace complejo su análisis e integración. La figura 3 presenta de manera gráfica estas interrelaciones. En el desarrollo se encuentran las dimensiones de lenguaje, coordinación y motricidad; en el contexto familiar, las dimensiones de características del hogar, el ambiente de aprendizaje y prácticas familiares; en la calidad del jardín de niños encontramos las dimensiones de insumos, gestión, proceso educativo y relación con las familias y la comunidad.

La relación entre condiciones del contexto y los resultados de TEPSI

La primera integración es observar la relación existente entre los resultados de TEPSI y algunas características del hogar. En este análisis comparamos las características del hogar de dos grupos. El primero con los 25 niños que obtuvieron los puntajes más altos de TEPSI y el segundo, los puntajes más bajos.

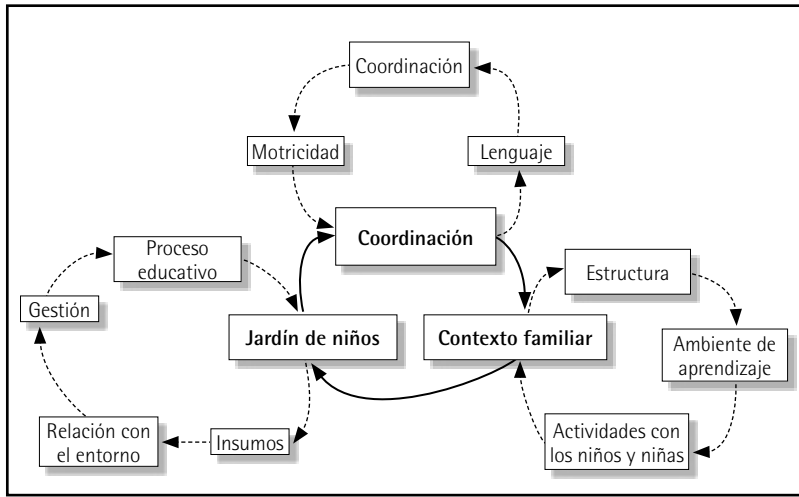


FIGURA 3 Interrelaciones entre desarrollo, contexto familiar y jardín de niños

<i>Características del hogar</i>	<i>Puntaje en TEPSI</i>	
	<i>25 más alto</i>	<i>25 más bajo</i>
Ubicado en zona rural	36%	88%
Sin libros	40%	64%
Con cinco o menos libros	48%	88%
Madres con educación primaria o menos	32%	84%
Presencia de lenguaje indígena en casa	8%	20%

CUADRO 14 Comparación entre dos grupos de niños (puntajes altos y puntajes bajos), con algunas características del hogar

El cuadro nos muestra que la mayoría de los niños con puntajes bajos en TEPSI reside en áreas rurales; un porcentaje importante de los alumnos con puntajes bajos es bilingüe (20%); el grupo de niños con puntajes bajos tiene menos oportunidades de disponer de libros en casa y de que la educación de la madre alcance el nivel de secundaria.

Relación entre el desarrollo de los niños con el nivel de calidad educativa

El siguiente nivel de integración consiste en observar el nivel de calidad de los jardines a los que asisten los que obtuvieron puntajes más bajos de TEPSI. Sabemos, por los datos, que los niños con niveles más bajos de desarrollo asisten a jardines ubicados en zonas rurales y de educación indígena, precisamente aquellos que tienen niveles más bajos de calidad educativa, pero:

- Las contribuciones potenciales de asistir al jardín de niños son mejor aprovechadas por los niños con menores ventajas. Los preescolares colaboran para mejorar el nivel de desarrollo de los alumnos, a pesar de que poseen una calidad baja y de la existencia de contextos familiares difíciles. En este sentido, para aquellos más desaventajados es mejor asistir al jardín de niños que no hacerlo.
- El nivel actual de la mayoría de los jardines de niños no contribuye para aprovechar las potencialidades de los alumnos. La preeminencia de actividades que no fomentan el desarrollo intelectual complejo, ni la imaginación, ni la creatividad limita el efecto potencial de la educación preescolar, especialmente para los más destacados. En este sentido, el contexto familiar o comunitario puede tener un efecto más importante para el desarrollo; aquellos que aprovechen las oportunidades que el hogar o su comunidad le ofrezcan tendrán mejores posibilidades de contar con un mejor futuro.
- Existe un número pequeño pero consistente de jardines de niños que ofrece un buen nivel de calidad. Estos jardines pueden contribuir a crear las condiciones para mejorar la calidad educativa del sistema educativo preescolar y ofrecer condiciones auténticas para el desarrollo integral y profundo de los niños. Las evidencias nos muestran que no están realizando un trabajo de innovación educativa, entendida como punto de quiebre de las prácticas pedagógicas; en realidad, se han apropiado de los avances y descubrimientos de la investigación de los últimos 30 años en psicología, pedagogía y desarrollo humano. Estas prácticas y estrategias pueden ser utilizadas por los jardines de niños del resto del sistema educativo. Es claro que éstas implican resolver retos de formación y actualización de docentes, y buscar una nueva forma de acompañamiento y evaluación que realiza el sistema preescolar. Sin embargo, no son retos necesariamente insuperables.

HACIA EL SIGLO XXI DE LA EDUCACIÓN RURAL EN EL NIVEL PREESCOLAR

Qué tipo de futuro deseamos construir para los niños

Ha iniciado el tercer milenio y ha transcurrido casi un siglo después de la Revolución Mexicana, un movimiento de características rurales con demandas de justicia social. México ha cambiado su propio contexto como consecuencia de los cambios sociales, tecnológicos, políticos, científicos y económicos mundiales, no siempre con los resultados esperados. Los cambios acelerados en el siglo XX nos llevan a cuestionarnos sobre ¿qué tipo de futuro deseamos construir para los niños que viven en zonas rurales e indígenas de nuestro país? Esta pregunta, aparentemente sencilla de responder, oculta varios dilemas.

Si elaboramos un escenario del futuro próximo podemos inferir que: *a)* los avances científicos seguirán cambiando de manera dramática la forma en que viven, trabajan y se divierten las personas; *b)* continuará sostenidamente la dispersión de zonas habitables en el campo por la migración a zonas urbanas en medianas y pequeñas ciudades; *c)* el discurso de la mayoría de los países del mundo gira alrededor de fortalecer los gobiernos democráticos; *d)* y el discurso de estos gobiernos privilegia la educación como un derecho de las personas, especialmente de los niños y las niñas. En este sentido, podemos estar de acuerdo con Peralta (2000) en que uno de los intereses más importantes de los gobiernos de la Organización de Estados Americanos (OEA) se relaciona con una formación educativa de los niños y las niñas para vivir en un mundo dinámico, con cambios acelerados y dentro de ambientes democráticos, quienes deberían ser considerados como personas dinámicas, con iniciativa, creadoras, descubridoras, con una postura crítica ante su realidad y con una imaginación capaz de transformar su mundo. Este interés también se puede ver reflejado en la noción del tipo de niño y niña que plantea el Programa de Educación Preescolar 2004.

Aceptar las premisas anteriores nos lleva a un nuevo modo de pensar la forma de vida, trabajo, ocio y educación en las zonas rurales mexicanas, la cual, posiblemente, tendría que considerar lo siguiente: 1) Llevar al campo mexicano los avances técnicos y los servicios de las zonas urbanas como electricidad, comunicaciones, agua potable, servicios hospitalarios, financieros y educativos, pero basados en estrategias de desarrollo ecológico y autosustentable, con el propósito de evitar los graves problemas de contaminación y destrucción de las grandes capitales urbanas. 2) Instalar en el campo mexicano las innovaciones tecnológicas y científicas relacionadas con la agricultura, piscicultura, almacenamiento de granos, etc., y buscar la colaboración intensa con las universidades públicas e institutos de investigación; este proceso no depende únicamente de “dar dinero al

campo”, sino que implica cambios estructurales, relacionados con las soluciones que la propia Revolución Mexicana ofreció. Recordemos que desde un enfoque sistémico los problemas de hoy son resultado de las soluciones exitosas del pasado. 3) Crear procesos para impulsar el establecimiento de la democracia en todas las regiones del país, teniendo en cuenta que el concepto de democracia no consiste simplemente en la competencia de partidos políticos y candidatos para ocupar puestos en la burocracia gubernamental, sino que es una forma de existencia social. En zonas rurales y comunidades indígenas implica el respeto a la multiculturalidad, a los usos y costumbres, buscando soluciones al dilema de éstos que generan autoritarismo o inequidad hacia mujeres, niñas y niños. 4) Ofrecer una educación de alta calidad en estas zonas.

La complejidad de los problemas no permite una solución “mágica”, única y universal; tampoco se pueden resolver en forma parcial, sino que es necesario un enfoque integral y con la participación de todos los involucrados.

Cómo impulsar una educación de alta calidad en zonas rurales

El alcance de este trabajo se refiere al mejoramiento de calidad educativa. Pero, aun cuando tuviéramos la capacidad de ofrecer la más alta calidad educativa a los niños que viven en zonas rurales y comunidades indígenas, debemos reconocer que es una solución parcial a los complejos problemas que vive el campo.

Sin embargo, con un espíritu quijotesco, creemos firmemente que ofrecer una alta calidad educativa contribuye a crear un mejor futuro para estos niños y niñas. También pensamos que las acciones para mejorar la calidad educativa no dependen de la creación de programas compensatorios, sino de impulsar los hallazgos y aprendizajes que ya posee el propio sistema preescolar mexicano, y de aprovechar la emergencia del nuevo programa de educación preescolar.

Las evidencias reunidas en la evaluación nos permiten poner a consideración las siguientes estrategias de baja tecnología para impulsar una educación de alta calidad en zonas rurales:

- 1) Compartir las estrategias e historias de éxito de los jardines que ofrecen buena calidad educativa para que el ambiente de aprendizaje de aquellos ubicados en zonas rurales y comunidades indígenas presenten, con mayor frecuencia y consistencia, “los síntomas de la alta calidad educativa”.
- 2) Implementar un proceso de evaluación de la calidad educativa y acompañamiento a los jardines de niños,¹⁴ transformando la función de inspec-

¹⁴ El proceso de evaluación y acompañamiento basado en evidencias se utiliza actualmente en la evaluación externa del Programa Escuelas de Calidad, nivel preescolar, ciclo 2003-2004 y 2004-2005.

ción y supervisión, con el propósito de crear espacios de reflexión sobre la práctica pedagógica, discusión de los síntomas de la alta calidad y de las estrategias e historias de éxito.

- 3) Implementar un proceso de autoevaluación en los jardines de niños¹⁵ con el objetivo de mejorar la calidad educativa, documentando los resultados positivos y negativos de las acciones que se realizan para este fin. Esta documentación contribuye a crear un acervo de conocimiento para la discusión y la reflexión de la práctica docente con supervisoras y jefas de sector, diseñadoras de políticas, otras directoras y educadoras, familias y comunidad.
- 4) Incorporar en los procesos de evaluación, discusión de resultados y planeación del trabajo pedagógico, a la familia y la comunidad; esta estrategia puede permitir que las características específicas de la cultura local se vean reflejadas en la práctica educativa del sistema educativo preescolar.
- 5) Utilizar los datos generados en la evaluación externa y autoevaluación para fortalecer el proceso de “rendición de cuentas” ante los diseñadores de políticas, la comunidad y a la sociedad civil.

Sin embargo, vale la pena aprovechar estrategias de alta tecnología en los jardines de niños ubicados en zonas rurales para:

- 1) Mejorar la comunicación, especialmente, redes inalámbricas de banda ancha para conectar a los jardines de niños a internet, jefaturas de sector, supervisión, otras instancias educativas y otros jardines de niños. El acceso al correo electrónico e internet abre mayores posibilidades de comunicación e intercambio de información más allá de oficios, formatos o visitas ocasionales.
- 2) Aprovechar la oportunidad de formación y discusión virtual. La banda ancha abre la posibilidad de que las educadoras y directoras puedan tener acceso a conferencias, charlas con expertos, foros de discusión, talleres, sin tener que desplazarse de sus centros educativos.
- 3) Documentar sus procesos pedagógicos.¹⁶ Tener acceso a cámaras digitales, documentos electrónicos, páginas WEB, video digital, etc., permitiría a las comunidades educativas crear un acervo de textos, videos, fotografías, grabaciones de narraciones orales, etc., que contribuyan a presentar a

¹⁵ Dentro del sistema educativo preescolar en México, la autoevaluación se ha utilizado en el diagnóstico realizado por la Comisión de Reforma Preescolar, el Programa Escuelas de Calidad y en el Piloteo del Programa de Educación Preescolar. Los resultados de estas experiencias muestran las bondades de este proceso que puede ser aprovechado por todos los jardines de niños.

¹⁶ Utilizar medios digitales para documentar procesos pedagógicos es una estrategia compartida por la evaluación externa del Programa Escuelas de Calidad en el nivel Primaria y Preescolar. En el nivel preescolar, el uso de video digital es una estrategia utilizada por varios equipos estatales para el análisis de los resultados obtenidos de la evaluación, y para la capacitación y formación de las educadoras y directoras en el proceso de autoevaluación de la calidad educativa.

múltiples interesados las formas, avances o estancamientos, características específicas de lo que ocurre en un jardín de niños. Este aspecto cobra especial relevancia en comunidades donde la tradición oral pierde poco a poco a sus promotores, o las costumbres tradicionales están en declive ante las propuestas que presentan los medios electrónicos de comunicación. Esta documentación no dependería sólo de los investigadores, sino que estaría en manos de la propia comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- BRONFENBRENNER, Urie. *The ecology of human development*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979.
- CERVANTES Galván, E. *Una Cultura de Calidad en la Escuela: Liderazgo para el cambio educativo*, México, Ediciones Castillo, 1998.
- DAHLBERG, Gunilla, Meter Moss y Alan Pence. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, London, Falmer Press, 1999.
- DE GORTARI Krauss, L. y L. Briceño Guerrero, “Experiencias y Retos de la Educación Bilingüe en Zonas Indígenas”, Informe de Investigación, Temas Prioritarios, México, SEP, 2003.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, 12 de noviembre, primera sección, México, 2002.
- EDWARDS, C., L. Gadini y G. Forman. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach, advanced reflections*, EUA, Ablex Publishing, 1998.
- EPSTEIN, A. S., L. J. Schweinhart y L. McAdoo. *Models of Early Childhood Education*, USA, High/Scope Press, 1996.
- FAO. *Educación para educación Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*, Italia, FAO, 2004.
- FULLAN, M. y A. Hargreaves. *La escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar*, Biblioteca para la actualización del maestro, México, SEP, 2000.
- GARDUÑO Rubio, T., M. Guerra Sánchez y A. Silva Escamilla. *Competencias: Preescolar Comunitario y Primaria Comunitaria*, México, CONAFE, 2000.
- GOLEMAN, D., P. Kaufman y M. Ray. *El espíritu creativo: La revolución de la creatividad y cómo aplicarla a todas las actividades humanas*, Buenos Aires, Vergara, 2000.
- GOODMAN, N. *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Visor, 1990.
- HOHMAN, M. y D. P. Weikart. *Educating Young Children*, USA, High/Scope Press, 1995.
- HOUSE, E. R. y K. R. Howe, *Deliverative Democratic Evaluation Checklist*. 2000 [en línea] <http://www.wmich.edu/evalctr/checklist.htm>

- INEGI. *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*, México, INEGI, 2000.
- MARTÍNEZ, J. F., R. G. Myers y M. E. Linares. “¿Todos los pollos son amarillos? En búsqueda de la calidad educativa en centros preescolares: fase II”, Informe de investigación presentado a la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), diciembre, 2003.
- MYERS, R. y J. F. Martínez Preciado. “Escala de evaluación de la calidad educativa V. 3.0: manual”, México, mimeo, octubre de 2003.
- _____. “Escribir bien: Guía del evaluador para presentar los aprendizajes de la evaluación de la calidad educativa en centros preescolares de forma escrita”, México, mimeo, febrero de 2004.
- _____. “Estar allí: Guía del evaluador para presentar los aprendizajes de la evaluación de la calidad educativa en centros preescolares”, México, mimeo, febrero de 2004.
- MYERS, R. G., J. F. Martínez y M. E. Linares. “En búsqueda de la calidad educativa en centros preescolares”, Informe de investigación presentado a la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), mayo, 2002.
- _____. “Evaluación y acompañamiento del programa escuelas de calidad en el nivel preescolar, ciclo 2003-2004”, Informe presentado a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), diciembre, 2004.
- PERALTA, M. y R. Salazar (comps.). *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*, Bolivia, MAIZAL, 2000.
- SCHELMELKES, S. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, Biblioteca para la actualización del maestro, México, SEP, 1995.
- SCHWEINHART et al. *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*, Ypsilanti, Michigan, High/Scope Press, 1993.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*, México, SEP, 2001.
- _____. *Programa de Educación Preescolar 2004*, México, SEP, 2004.
- SEP/PEC. *Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa Escuelas de Calidad*, México, SEP, 2002.
- SENGE, P. (ed.). *Escuelas que aprenden: Un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*, Bogotá, Norma, 2002.
- STAKE, R. “Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation”, Conferencia presentada en el Institute of Education at Göteborg University, octubre, 1973.

SYLVA, Kathy. "Research on quality in early childhood centres", presentado en the Conference on Early Childhood Development, Estambul, october, 1995, mimeo.

UNESCO-SEP. *Estudio sobre los Servicios de Cuidado y Educación a la Población en México*, México, UNESCO/SEP, 2003.

UNICEF. *Estado Mundial de la Infancia 2003*, EUA, UNICEF, 2002.

La sociedad decente frente a la exclusión educativa: el caso de la niñez jornalera migrante*

Norma Alicia Del Río Lugo**

Una sociedad civilizada es aquella cuyos miembros no se humillan unos a otros, mientras que una sociedad decente es aquella cuyas instituciones no humillan a las personas (Avishai Margalit).

INTRODUCCIÓN

Cuando se trabaja como científico social es fácil caer en la falacia de un realismo ingenuo al pretender equiparar la realidad con “lo observado”, sin considerar que el mundo es un conjunto de sistemas observantes interrelacionados y que, lejos de elegir un objeto de estudio, se trata de co-construirlo en un espacio intersubjetivo de sujetos activos o de “agentes” (investigador y miembros del grupo social).¹ Quizá lo más fácil sea mostrar la serie de carencias evidentes y hacer hincapié en problemáticas de toda índole, sean económicas, sociales, de salud, o educativas, para caracterizar a los diversos grupos denominados en “situación de vulnerabilidad” o de “alto riesgo” que conforman las minorías invisibles, excluidas o “rezagadas”; bien jerarquizarlas según los grados de exclusión, bien analizar sus condiciones de vida como efectos de la pobreza, y sus diferencias respecto de las mayorías.

*Agradezco a Luz María Chapela su lectura cuidadosa y sugerencias al texto.

**Maestra en Rehabilitación Neurológica y candidata al doctorado en Lingüística por El Colegio de México. Investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana.

¹... Qué buscamos, así como qué vemos o decimos está influido por las herramientas que sabemos cómo utilizar y creemos que son adecuadas... Un pintor coge el sol y lo convierte en una mancha amarilla. Un artista coge una mancha amarilla y la convierte en el sol” (Pablo Picasso, citado en Eisner, 1998: 18, 25).

Este tipo de análisis que sustentan las políticas focalizadas corren el riesgo de encapsular a estos grupos al tipificarlos y encajarlos en determinadas representaciones, proponer soluciones y estándares de vida “en la diferencia”, combatir y analizar los efectos y no sus causas, así como fijar su lugar social como objetos de intervención asistencial, lo que mediatiza la justicia social y evade la construcción de ciudadanía.² Por ello, la intención de este trabajo es abordar el tema de la educación y el desarrollo de competencias de los niños jornaleros agrícolas desde la perspectiva de los derechos humanos y proponer múltiples miradas desde distintos lugares sociales, para que pasen de ser objetos a ser sujetos de su historia.

Tomar la perspectiva de derechos implica desnaturalizar las condiciones de vida impuestas por la pobreza, con toda su carga de violencia real y simbólica,³ así como trabajar en las condiciones que mantienen a amplias capas de nuestra población en la invisibilidad y la exclusión, destacando no sólo las carencias sino las competencias, las vulnerabilidades, pero también los factores resilientes, para romper con estereotipos que estigmatizan y reproducen la exclusión social. Es necesario destacar que hay pobreza extrema porque existe la riqueza extrema, reconocer que niños y adultos son parte de un mismo *continuum*, que las diversas infancias no son categorías excluyentes y es preciso mantener la inclusión como horizonte posible.

Así, intentaré mostrar que uno de los obstáculos para el desarrollo de competencias de los niños jornaleros migrantes es su productividad enajenada y no la atribución de incompetencias para justificar la privación de sus derechos. Además, será necesario reconocer que la exclusión se mantiene por la discriminación y el racismo institucionalizado, tal y como lo denuncia el reciente *Diagnóstico sobre la situación de los Derechos Humanos en México*:

Decenas de millones de mexicanos se encuentran en situación de vulnerabilidad y discriminación por factores inherentes a su condición, porque no reciben atención suficiente del Estado o porque éste o algunos de sus integrantes violan sus derechos por acción u omisión, y porque la sociedad ignora o desconoce la gravedad de la situación en que se encuentra. La situación de algunos grupos se agrava

² Véase Bustelo (1999) para ampliar el análisis acerca de las políticas sociales focalizadas y asistenciales y sobre las que mantienen “la construcción de la amoralidad del discurso económico-social dominante... mediante la separación entre valores y conocimiento como base para despolitizar el discurso y disolver la política”.

³ “Al hablar de estos niños y niñas utilizamos los conceptos generados en las diversas ramas del conocimiento social... los cuales tienen implícita una forma de percepción que determina el tipo de acciones dirigidas hacia ellos. Nos hemos preguntado ¿hasta qué punto los conceptos que empleamos para definirlos y estudiarlos contribuyen más a su estigma, a cosificarlos o a procurar soluciones y comprenderlos?” (Fletesy Rizzini, 2004: 36).

por lo endeble de su conciencia y/o por la debilidad de las organizaciones que los representan (Oficina del Alto Comisionado de la ONU, 2003: 161).

Cuantitativa y cualitativamente se trata de un problema enorme que no recibe atención suficiente de la sociedad o del gobierno: 3.4 millones de personas (hombres, mujeres y niños, indígenas o mestizos) se desplazan desde sus comunidades de origen (principalmente rurales) a otras regiones del país para emplearse en la cosecha de distintos productos. Salen de Guerrero, Oaxaca, Veracruz, Puebla e Hidalgo, y recientemente de Chiapas y San Luis Potosí, donde carecen de tierras y se ven afectados por el “minifundismo”, la improductividad de las parcelas, la extrema pobreza, la marginación y la falta de oportunidades de empleo.

Los principales problemas de quienes integran este sector se relacionan con la existencia de redes de explotación conformadas por enganchadores y contratistas, el desconocimiento que tienen de sus derechos y de las formas para ejercerlos, la invisibilidad de esta situación, la falta de opciones de desarrollo, principalmente dirigidas hacia los menores, la ausencia de políticas públicas para atender el problema, el escaso involucramiento de las instituciones de procuración de justicia, la carencia de recursos y estructuras institucionales para atenderlos y la falta de supervisión y sanciones para los empleadores que contratan menores o que no cumplen con las medidas laborales requeridas (*ibíd.*: 172-173).

LOS DATOS DUROS: CRECIMIENTO VÍA EXCLUSIÓN SOCIAL

A pesar de que el país se coloca como la 11a. potencia mundial, el coeficiente GINI, indicador de desigualdad social, sigue aumentando: en 2002 el coeficiente era de 51.9. Para el informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) 2004, el coeficiente llega ya a 54.6, y uno de cada tres niños vive en pobreza.⁴ Aunque se ha logrado bajar el índice de indigencia, hay todavía al menos 4.8 millones de personas que viven con un dólar al día en nuestro país (véase *Los Objetivos del Desarrollo...*, 2005).

Una tercera parte de quienes sufren pobreza extrema en el campo son jornaleros agrícolas, cuya situación no ha cambiado a lo largo de diez años. Ellos representan la segunda categoría (después del llamado “autoempleo”) de quienes conforman el grupo de pobreza extrema.⁵ El Programa Oportunidades no ha podido cubrir las necesidades de las áreas rurales de alta marginación; quienes recibieron el apoyo alimentario apenas pudieron cubrir los requisitos

⁴ De acuerdo con un comunicado de prensa de UNICEF (2005) relacionado con un reciente estudio sobre la pobreza en países ricos, Estados Unidos y México registran las tasas de pobreza infantil más elevadas (de los países miembros de la OCDE), por encima de 20%: Estados Unidos con una tasa de 21.9% y México de 27.7%.

⁵ El “autoempleo” aumentó su representación proporcional a casi 50% dentro de la categoría de pobreza extrema (Cisneros, 2004).

nutricionales mínimos y sólo 4% logró salir de la pobreza (Auditoría Superior de la Federación, 2003).

El desempleo y la falta de opciones productivas en los jóvenes se ha incrementado de 3.45% a 4.6% en los últimos cuatro años (véase *Los Objetivos del Desarrollo...*, 2005: 12), sobre todo en el sector agropecuario, donde 85% de la población ocupada vive en condiciones de pobreza, de tal manera que la ventana de oportunidades de desarrollo que abrió la transición demográfica no se aprovechó con una visión política de planeación en el mediano plazo, y ahora nos encontramos con un incremento en el excedente de fuerza de trabajo sin opciones educativas o productivas viables dentro del sector formal de la economía.⁶ La exclusión social impacta sobre todo a jóvenes, mujeres, niños y niñas, así como a grupos indígenas (40% de la población jornalera migrante es indígena).⁷

Podemos considerar que la migración y el trabajo infantil⁸ son dos efectos de un modelo de apertura económica basado en la competencia en el mercado internacional mediante la abundancia de mano de obra de bajo costo. Según los datos derivados de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares (ENIGH) en 2000, en uno de cada cinco hogares había un niño de entre 12-14 años que trabajaba. Más de dos tercios de los niños indígenas que trabajan, lo hacen todo el año y de manera permanente (Encuesta Nacional del Empleo, 1997). La Encuesta Nacional de Empleo en 2002 revela que aproximadamente 45% de las niñas y niños de entre 12 y 13 años trabaja en agricultura, ganadería, pesca y caza, y de ellos 66% trabaja sin recibir pago alguno y 34% es asalariado. El promedio semanal de horas trabajadas entre los niños es de 23 y para las niñas 24 (SEDESOL/SEP/SSA, 2002). INEGI (2004) calcula que 954 000 niños y niñas de seis a 14 años de edad trabajan en el sector agropecuario.

De acuerdo con datos de 1999, por cada 100 jornaleros agrícolas de 15 años o más, había 24 niños de seis a 14 años que laboraban con las mismas cargas que los adultos (Barreiro y Castellanos, 2002: 70-71), y en el caso de las niñas jornaleras agrícolas mayores a 12 años, la participación económica puede llegar a más de 80%

⁶ El Instituto Mexicano de la Juventud señala en la encuesta "Los jóvenes rurales en México", aplicada a población de entre 12 y 29 años de edad, que este sector ocupa los empleos más precarios del país y sin garantías sociales mínimas... prácticamente la tercera parte de la juventud rural obtiene como primer puesto de trabajo el de jornalero agrícola, el cual se va a convertir en la "ocupación básica" de toda su vida... (Herrera Beltrán, 2003).

⁷ Ser indígena reduce 15% el ingreso *per cápita* en áreas rurales de acuerdo con un estudio de la pobreza hecho por el Banco Mundial (Cisneros, 2004).

⁸ Adoptamos la definición de trabajo infantil consensada en el *Foro: Invisibilidad y Conciencia: migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México (2002)*: "Las actividades (u ocupaciones) que realizan los niños y niñas menores de 14 años de edad, para terceras personas, empleadores o clientes, en calidad de subordinados, con el objetivo de obtener un ingreso en dinero/especie, que les permita cubrir las necesidades vitales de ellos mismos o de sus familias, en oposición al goce de sus Derechos" (Sánchez Saldaña y Macchia, 2002).

(en Puebla o Veracruz, por ejemplo).⁹ En la Encuesta Nacional de Jornaleros Migrantes, la tasa de participación económica de las niñas y los niños de seis a 11 años fue de 41% entre 1998 y 1999: 43% en el caso de los niños y 38% en el de las niñas. Es decir, tres de cada siete niños y tres de cada ocho niñas de seis a 11 años de edad de familias jornaleras agrícolas migrantes se incorporan al trabajo asalariado fuera de su comunidad, con un ingreso promedio diario de 44 pesos (*ibíd.*: 119).

En contraste con la tasa nacional neta de matriculación de 99.4% (seis a 11 años de edad) y la eficiencia terminal en educación primaria de 89.3% del año 2003 (véase *Los Objetivos del Desarrollo...*, 2005: 10), “uno de cada cuatro niños jornaleros migrantes —de entre seis y 14 años de edad— nunca ha asistido a la escuela y la misma cantidad abandona sus estudios para incorporarse al trabajo” (Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas, 2004).¹⁰ Alrededor de 20.0% del rezago educativo en el nivel primaria se concentra en este sector de la población (Fideicomiso Fondo Mixto de..., 2002: 16).

LA POLÍTICA SOCIAL A CONTRAPELO DE LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO HUMANO

Si definimos el desarrollo humano como la expansión de libertades y el desarrollo de competencias y capacidades para propiciar el florecimiento humano y poder transformar los recursos de manera productiva como consecuencia de la libertad, tenemos que cuestionarnos si la política social elegida es coherente con las responsabilidades fundamentales del Estado en cuanto a respetar, proteger y satisfacer, en el marco del derecho, las necesidades humanas de toda la población, garantizando las condiciones e insumos para el ejercicio de la libertad en el sentido antes definido.

En el caso de la población migrante, se reflejan las condiciones de precariedad, temporalidad, irregularidad e inestabilidad, que van de la mano con la inaccesibilidad de servicios básicos, falta de controles adecuados, indocumentación, pobreza de recursos asignados e improvisación, en las instituciones sociales encargadas de satisfacer y procurar el derecho a la vida digna y a tener acceso a bienes y recursos que permitan a las personas participar en la cuestión pública, tomar decisiones que les competan, construir relaciones interpersonales y mantenerlas e impulsar sus propios proyectos autonómicos. Aun cuando los lugares de atracción son fijos y crean una demanda predecible y planeada de acuerdo con la lógica de la producción y el mercado, la oferta de servicios reproduce las

⁹ Estos datos provienen del Informe anual 2002 del Programa de Acción a Favor de la Infancia y Adolescencia, 2002-2010: 125.

¹⁰ Los datos provienen de la Encuesta Nacional a Jornaleros Migrantes, México, 1998. Consideramos que éste es un dato conservador dada la cobertura de entre 3-8% de la población infantil migrante.

características que se atribuyen a la demanda. La irregularidad está en todos los niveles: aulas móviles, cuando las hay, becarios, instructores o promotores en lugar de maestros, condiciones humillantes de vivienda, indocumentación (falta de contratos, falta de cartillas de vacunación, falta de inscripción a seguridad social, falta de reconocimiento y certificación de estudios),¹¹ que operan para invisibilizar la demanda, además de estrategias de desinformación en donde se confunde la oferta con la demanda, o los discursos triunfalistas, como la respuesta oficial a las recomendaciones hechas por el Relator Especial sobre los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Indígenas para grupos de “desplazados” (indígenas forzados a vivir en otro lugar):

La SEP lleva a cabo en 15 entidades el Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, para fortalecer la educación primaria entre la población infantil migrante. Aunque este programa no está específicamente dirigido a la población desplazada, en algunos estados comprende a esta población. El programa ha sido tan exitoso que se está contemplando llevarlo y ponerlo en práctica en estados donde se encuentra la mayor concentración de población desplazada. En 2003, 1 014 educadores atendieron a 14 024 niños y niñas migrantes, con un costo de \$8 452 400.00 (SRE, 2004).

Es importante señalar que es difícil evaluar el ejercicio presupuestal que va a la niñez jornalera, y sólo hemos podido rescatar algunos datos del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA) (véase cuadro 1, que corresponde a los informes oficiales de atención educativa de los diversos programas). Hasta donde pudimos recabar, hay una sola aproximación para evaluar los presupuestos sensibles a la infancia del año 2001 (Hofbauer y Lara, 2001), donde se constata que se destinaron \$40 818 045 para la atención de niños migrantes. Esta cifra es la más baja de todos los rubros (el abasto de leche tiene asignados \$150 000, seguidos por los albergues escolares indígenas con \$271 141 180, hasta llegar a *Progresía Educación* con \$5 584 800 000 y que junto con *Progresía Alimentación* representan 68% del total de presupuesto de Desarrollo Humano asignado a la infancia). Hay que hacer notar que la población migrante no ha sido beneficiaria ni de *Progresía*, ni de *Oportunidades*.¹²

¹¹“Aproximadamente el 11.9% de la población jornalera no cuenta con acta de nacimiento; el 91.8% de los hombres mayores de 18 años de edad carece de cartilla militar; mientras que el 43.4% de los niños menores de 8 años no tiene cartilla de vacunación” (Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas, 2004). Recordemos que la cobertura de vacunación es casi universal.

¹²“... Los Programas Compensatorios no focalizan a esta población. Lo único que se conoce es que están considerados en el sistema de becas de Oportunidades, que se hace efectiva sólo en su Estado de origen...” (Inzunza Rodríguez, s/f: 47). Al respecto, la Auditoría externa realizada al Programa Oportunidades en 2003 señala: “La falta de infraestructura de los servicios de salud y educación básica originó que, en 2003, el Programa no tuviera presencia en el 28.9% de las localidades rurales de alta y muy alta marginación, beneficiando, en cambio, a localidades rurales de media, baja y muy baja marginación y a áreas Geoestadísticas Básicas semiurbanas y urbanas” (Auditoría Superior de la Federación, 2003).

Aun cuando sabemos que el fenómeno migratorio se ha incrementado significativamente, el presupuesto del PAJA sufre recortes de manera sistemática (nominalmente \$140 000 000, que en 2004 se redujeron a 130 200 000, en contraste con los 180 000 000 asignados en 2002), y su cobertura, al igual que en el caso de las instituciones educativas aquí consideradas —el Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM-SEP) y Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)—, ha ido consecuentemente a la baja.

Aunque se ha mantenido durante este sexenio la meta de atención a alrededor de los 700 000 jornaleros, la cifra atendida puede bajar a 483 092 personas como sucedió en 2004. De éstos, 36.9% corresponde a los menores de 14 años. En el caso de CONAFE, se puede constatar los datos en el cuadro 1. En la última evaluación externa de PRONIM se señala que: “se presenta una disminución del 64.8% de centros escolares atendidos, entre el ciclo escolar 2001-2002 y 2004-2005, de 459 se redujo a 293 la cobertura de centros escolares/campamentos” (Rojas Rangel, 2004, cap. VI: 172).

Este descenso se ha cubierto oficialmente mediante la presentación acumulativa de varios años: “... De 2001 a 2003, el Programa dio apoyos a 1.9 millones de personas que, sumados al total estimado de 2004, significarán un total de alrededor de 2.3 millones de personas apoyadas...” (SEDESOL, 2004). Esta manera de “informar”, en la que muy probablemente se esté considerando varias veces a las mismas personas, es frecuente en el conteo de la población atendida en los diversos niveles y formas posibles. De acuerdo con la evaluación externa del PRONIM en 2004, se requiere un sistema de información confiable y actualizado, debido a que se manejan cerca de 30 ciclos agrícolas-escolares en el programa de atención de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a la modalidad multigrado en muchos de los casos, a la participación económica estatal-federal-productores, y a entidades donde el servicio se da dentro de una escuela regular entre otros factores. Cito sólo un ejemplo:

En esta matrícula nacional, se incluyen los niños que se atienden durante el primer ciclo escolar y que continúan en el segundo ciclo reportándose en dos ocasiones en la matrícula anual estatal, como es el caso de Baja California. En la matrícula total de Puebla se incluyeron 133 alumnos de maestros del PRONIM integrados a las escuelas del sistema Indígena, así como los niños que asisten tanto al PRONIM como a la escuela de la localidad (Rojas Rangel, 2004, cap. IV, nota 5: 71).

Fuente	Periodo	Cobertura Total	Demanda	Estados	Presupuesto
SEP. Programa Nacional de Población 2006	2000-2001	Total: 21 344 PRONIM: 11 280 CONAFE: 10 064 (3 231 Prescolar; 6 833 Primaria)		9	
II Informe de Gobierno 2002	2000-2001	11 280		9	
DOF 2003 Reglas de Operación	2000-2001	30 000 (8.1%)	370 000 (6-14 años)		
DOF 2003 Reglas de Operación	Mayo 2001-2002	PRONIM: 16 175		14	
II Informe de Gobierno 2002 SEP Prog. Nal. de Población 2001-2006	2001-2002	Total: 26 350 PRONIM: 16 326 CONAFE: 10 024 (3 776 Prescolar 6 248 Primaria)		PRONIM: 14 (461 campamentos)/341 campamentos con 161 aulas ³ /459 ¹ CONAFE: 17	
DOF 10-11-04 SEP Reglas de Operación para 2003-2004	2002-2003	PRONIM: 14 024/13 168 ¹ CONAFE: 8 425 (3 001 Prescolar 5 424 primaria) 13.2% menos		PRONIM: 14 (426 centros)/401 ¹ CONAFE: 16 312 prescolar (20.5% menos)	\$6 500.00 para 2004
Sría. Gobernación Reglas de Operación	2003			15	\$8 452 400
SEP Programa Nal. Población 2001-2006	2003-2004	PRONIM: 8 631 (3164 prescolar 5 467 primaria)	75 y 57% de metas cumplidas	15 (762 campamentos)	
III Informe Gobierno 2003	2003-2004	16 000 16 075 ²		PRONIM: 15 (459 espacios)/314 ¹ CONAFE: 12 ²	
IV Informe SEP 2004	2003-2004	PRONIM: 12 589*/12 789 ¹ CONAFE: 8 631		CONAFE: 14 13 prescolar (300 campamentos) 462 grupos en Primaria	

SRE Respuesta al Relator de Derechos Humanos de la ONU-2004	2004	PRONJAG CAEI: 14 999 menores de 14 años en los espacios (ludotecas, guarderías subrogadas al IMSS)	Beneficiarios 178 565 menores de 14 años	
IV Informe de Gobierno 2004	2004	CONAFE: 8631 Proyecto de Atención Educativa a la Población Jornalera Migrante 22947	Atención Educativa a PJM: 22 estados.	
Evaluación Externa PRONIM 2004	2004-2005	PRONIM: 11 049	PRONIM: 15 en 293 centros escolares/campamentos	\$8854 772.52
SEDESOL Atención a Jornaleros Cumplimientos y Metas 2003	2003	34 052 < 14 años en 563 espacios (14 994 de 0-5 años en 236 CAEI y 19 058 de 6-14 años en 327 aulas y ludotecas)	Beneficiarios: 186 299 menores de 14 años	Autorizado: \$140 000 000 reducidos a \$125 818 700
SEDESOL Atención a Jornaleros Cumplimientos y Metas 2004	2004	20 944 < 14 años (junio 04) en 198 espacios	18	Autorizado: \$140 000 000 reducido a \$130 200 000
SEDESOL Atención a Jornaleros. Cumplimientos y Metas 2005	1er trim. 2005	13 270.0 a 5 años 20 953 6 - 14 años en 456 espacios.	Beneficiarios 102 944 menores de 14 años	Autorizado: \$140 000 000

CUADRO 1 Atención educativa a la demanda según datos oficiales disponibles

Fuente: Adaptado de Reglas de Operación PRONIM 2003, 2004; Rojas Rangel, 2004.

¹ Rojas Rangel, 2004.

² SEP Tercer Informe de Labores, 2002-2003.

³ Datos de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa <http://basica.sep.gob.mx/DGGIE/innovacion/migrantes/presentacion.htm>

* "7 165 niños más que en el periodo anterior" (Cita en el Documento Fuente).

Tal como se constata en el cuadro 1, los datos son inconsistentes, con variaciones de hasta 8 656 casos en los totales reportados como atendidos. Nótese que en la cifra de cobertura más alta citada por una sola fuente (30 000 niños y niñas) corresponde sólo a 8.1% de la demanda, estimada en 370 000 niños.¹³ Para ser congruentes con el raquíctico presupuesto destinado a la educación (PRONIM: 8 millones de pesos), esta cifra de 30 000 niños —aunque discrepa enormemente con la cifra reportada en el II Informe de Gobierno—, se usa como denominador (universo de niñas y niños que reciben atención educativa) en las Reglas de Operación del PRONIM hasta la fecha, para computar las metas de atención educativa en los indicadores de eficiencia que se describirán más adelante. Se establece, de manera implícita, la exclusión del 92% que resta de la población infantil migrante, mediante la invisibilización de dicho universo. Es pertinente recordar aquí uno de los retos y prioridades comprometidos para alcanzar el Segundo Objetivo del Desarrollo del Milenio:¹⁴ “Lograr que los grupos más vulnerables, como los indígenas, los campesinos, la población migrante y la que habita en comunidades aisladas, cuenten con educación primaria, mejorando significativamente el aprendizaje...” (*ibíd.*: 24).

Otra estrategia para mostrar un incremento aparente es presentar la cifra de atención parcial en un año, comparada con el año del Informe en donde se dan los datos totales. Véanse, como ejemplo, los datos provenientes del II Informe de Gobierno para el ciclo escolar 2000-2001 y 2001-2002 (cuadro 1). Para el III Informe se reportan las metas propuestas en las Reglas de Operación del PRONIM, no la cobertura real. Finalmente, el informe de la SEP como parte del Programa Nacional de Población, atribuye al PRONIM-SEP lo que en el IV Informe de Gobierno se reporta para el CONAFE. No hay tampoco manera de encontrar a los 7 165 niños más que, según el IV Informe de Gobierno, fueron atendidos por PRONIM-SEP en el ciclo 2003-2004 (12 589) en comparación con el periodo anterior (que serían los 16 000 correspondientes a la meta programada, no a la cobertura real).

Estas confusiones son fáciles de aclarar cuando las cifras coinciden, pero el problema de las políticas focalizadas es que generan competencia entre las instituciones para obtener el crédito de la atención, o bien se reporta dos veces. ¿A quién le corresponde el crédito en el caso que describe el evaluador externo del

¹³ Esta proporción bajaría aún más (2.8 a 5%) si se considera que la demanda fluctúa entre los 400 y 700 000 niños y niñas en edad escolar, como lo ha estimado el *Programa Nacional de la Educación 2001-2006*.

¹⁴ “En septiembre de 2000, en el marco de la Cumbre del Milenio, México suscribió —junto con 189 países miembros de la Organización de las Naciones Unidas— la Declaración del Milenio. Este documento contiene ocho compromisos conocidos como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), entre los que destacan erradicar la pobreza y el hambre, mejorar la educación, la equidad de género, la sostenibilidad ambiental, incrementar la salud y fomentar una asociación global para el desarrollo. Estos Objetivos tienen como fecha límite de consecución el año 2015” (*Los Objetivos del Desarrollo...*, 2005: 3).

PRONIM, 2004?: “En el caso de Puebla, en la matrícula total que presenta el estado, se registra la matrícula atendida por docentes que reciben compensación por parte del PRONIM, pero que encuentran apoyo en escuelas y albergues del sistema de educación indígena de organización completa” (Rojas Rangel, 2004, cap. III: 83).

Los sujetos son unidades complejas indivisibles, pero desde la óptica de las políticas focalizadas es imposible pensar que un mismo sujeto pueda ser “niña indígena mexicana migrante con alguna discapacidad” y ser atendida integralmente para cubrir todas sus necesidades de desarrollo humano, sin tener que partirla en objeto de atención de cuatro programas compensatorios, o bien optar por ignorar tres de ellos para inscribirla en el que la haya elegido. Esta focalización se presenta también al interior de una misma institución, como es el caso del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). Paradójicamente a nuestro planteamiento de protección integral contra la focalización asistencial, un reciente informe de evaluación de las políticas sociales asistenciales hacia la población vulnerable del Colegio Mexiquense presenta diversos argumentos para aumentar la focalización de las políticas e incrementar, por ejemplo, el control en la información para la reincidencia en caso de “menores”¹⁵ que cruzan la frontera, o en la dotación de becas mediante un análisis de “manejo integral de los riesgos” para poder “elegir” al “menor” con mayor riesgo, aumentando de esta manera la relación costo-beneficio de las becas (Conde Bonfil, 2005: 18).

Por ello, hay que celebrar la lógica de concertación y trabajo interinstitucional que sustentan los programas intersectoriales y programas como FOMEIM (Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural de los Migrantes),¹⁶ diseñados para romper con estos paradigmas de disociación esquizofrénica y proponerse asumir la responsabilidad social de manera conjunta y participativa. Igualmente, hay que reconocer el valor de las evaluaciones externas a profundidad para emitir recomendaciones que lleven a descentrar el análisis de la población,

¹⁵ Nótese que el DIF sigue utilizando el término menor aun cuando se ha demostrado que su uso está asociado con el paradigma de la “situación irregular” de la infancia que se opone a la visión de ciudadanía y derechos.

¹⁶ El Proyecto FOMEIM se propone “lograr la articulación del trabajo de las diferentes instancias que atienden educativamente a la población migrante para mejorar la calidad de la oferta educativa” (Fideicomiso Fondo Mixto..., 2002:18). Otro objetivo no menos importante señala posteriormente: “impulsar una sociedad democrática en la que la convivencia cultural plural resulte enriquecedora” (*ibid.*: 20). Financiado por el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, participan en él las siguientes instituciones. Por la SEP en el nivel federal: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Dirección General de Investigación Educativa (DGIE) de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal; Dirección General de Educación Indígena (DGEI), entidades descentralizadas sectorizadas a Educación Pública: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE), e instituciones responsables de la educación pública en los estados participantes. Por parte de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol): Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas (PRONJAG); Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana; Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, España.

para sentarse a pensar que una parte olvidada de la “problemática” está en analizar los problemas de la oferta y de las limitaciones de los servicios derivados de las políticas sociales imperantes.

Las cifras bailan, no sólo porque los sujetos se mueven constantemente, sino porque los cortes de evaluación difieren, además de los problemas ya señalados. Es cierto que se trata de una población móvil, pero ¿qué tanto lo es en realidad?, ¿cuándo deja de ser tratada una población como migrante?

Los datos de la última evaluación externa al PRONIM perfilan a 38% de la población jornalera como familias asentadas, con importantes diferencias regionales:

De acuerdo con los datos reportados por los padres de familia, los niños y las niñas inscritos en el PRONIM, los hijos de las familias establecidas presentan una mayor tendencia hacia la desincorporación del trabajo, cuentan con más tiempo, y relativas mejores condiciones para asistir a la escuela, factores que son potencialmente favorables para lograr una mayor continuidad educativa y mejores logros escolares.

De acuerdo con los resultados de la encuesta aplicada a los padres de familia de las niñas y los niños que en el ciclo escolar agrícola 2004-2005 están siendo atendidos por el PRONIM, se identifica que en Baja California el 81.7% de las familias son establecidas. En una proporción altamente indicadora se encuentra el estado de Morelos con un porcentaje del 70.7% atendiendo este tipo de familia; Baja California Sur con el 60.4%; Sonora con 58.6%; Puebla con el 57.8%, y en proporción más baja pero muy significativa Oaxaca con el 37.8% (Rojas Rangel, 2004, cap. III: 73).

¿Por qué, entonces, esta población establecida sigue siendo objeto de programas especiales y fuera de la educación básica regular? Quizá podamos encontrar la respuesta, paradójicamente, en las palabras de una funcionaria de educación pública que participó en el Primer Foro de Jornaleros Migrantes del Campo en Culiacán, convocado por la Confederación de Asociaciones Agrícolas del Estado de Sinaloa:

Se requiere crear una escuela en su más amplio sentido. Acorde a los Derechos de los niños y de las niñas... *Una escuela cuya responsabilidad se encuentre bajo la tutela del Estado.*

Y bajo este marco, *el planteamiento refiere a una institución formalmente establecida en terrenos propiedad del Estado y no de la iniciativa privada.* Una escuela con infraestructura propia, mobiliario adecuado y el personal docente y directivo necesario para dar vida a los procesos de gestión escolar y pedagógica, una escuela en donde los asuntos relacionados con la organización y funcionamiento de

la escuela, el trabajo en el aula y la relación con los padres y las madres de familia se estudien al seno de la misma... Esta escuela habrá de contar con profesores de educación física y artística, así como con los apoyos de educación especial... (CAADES, s/f: 48, las cursivas son nuestras).

CUANDO LO PRIVADO SE HACE PÚBLICO Y LO PÚBLICO PRIVADO

En la lógica capitalista de explotación intensiva de la mano de obra como elemento fundamental para competir en los mercados internacionales de producción intensiva con el uso de alta tecnología, “la vivienda y el transporte son... los recursos más extendidos para condicionar la relación de los trabajadores con sus fuentes de empleo, mientras que el crédito cumple, en algunos casos, un papel tan prominente como el centenario sistema de trabajo comprometido por endeudamiento”.¹⁷ Los intermediarios, mayordomos, capos y enganchadores son, en este sentido, piezas fundamentales en el engranaje del control de la producción y la reproducción de la fuerza de trabajo.¹⁸ Es común encontrarse con declaraciones como la siguiente, proveniente de la Coordinadora de Comunicación Social de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Oaxaca, respecto a las condiciones de vida en algunos campamentos de Sinaloa:

Los accesos a los cuartos de los jornaleros (denominados barracas) están controlados y resguardados por gente armada (paramilitares) que les impide el paso, en virtud de que los indígenas jornaleros agrícolas no pueden acceder libremente a partir de las diez de la noche a las barracas, ya que no se les permite el acceso y la salida de manera libre, lo que ocasiona que deban estar ubicados en sus dormitorios a una hora determinada; esta forma de vida se asemeja a los denominados campos de concentración, donde el patrón domina todo y es a través de los capataces que tienen el control y contacto con los jornaleros agrícolas. Asimismo, algunas formas de pago de los jornaleros es a través de vales, los cuales se intercambian por productos que expenden las tiendas de raya que se encuentran situadas en la misma zona, violándose los Derechos Humanos de los indígenas jornaleros (Ramos Rojas, s/f: 120-121).

¹⁷ Sánchez Saldaña, 2001: 91. Esta investigadora coincide en la nota 15 con Sara Lara (1996), en que la condición indígena de muchos jornaleros migrantes favorece que sean tratados como mano de obra cautiva, ya que... “la situación de pobreza y discriminación, aunada a las limitaciones lingüísticas y su desconocimiento de la región, hacen aún más difícil que puedan movilizarse para buscar otras opciones de empleo” (*ibid.*: 74).

¹⁸ “En general las condiciones de cualquier campamento son de hacinamiento, su estancia en éstos está supeditada a las decisiones del mayordomo o patrón. Cada familia residente de un cuarto debe mandar por lo menos a un miembro de su familia al trabajo en los campos para justificar la ocupación de la habitación” (Vargas Evaristo, 2004: 45).

García García plantea que en Baja California, en la zona hortícola del Valle de San Quintín:

La vida familiar y comunitaria en estos campamentos está vinculada a los ritmos del trabajo agrícola y a las restricciones que impone el patrón dentro de su propiedad. El acceso a los campamentos es custodiado por guardias armados, se sale o se entra sólo con permiso del patrón.

Las cuarterías han aparecido en los últimos diez años y en 1999 se registraron 142. Funcionan como negocios particulares, se arriendan por 15 y 30 dólares al mes, su tamaño es de aproximadamente 18 metros cuadrados y sus condiciones son muy similares a las de los campamentos (2000).

Para el caso de Nayarit, González Román expresa que:

Los albergues cuentan con los servicios de agua potable, luz, gas, sanitarios, drenaje (20%) o fosa séptica, tiendita (que normalmente es concedida al cabo) y en ocasiones un aula escolar o, en su caso, un cuarto que cumple tales funciones... en cada cuarto o galera de 3 x 4 metros, aproximadamente, viven de 5 a 8 personas (2004).

Por otro lado, Pérez Olivarría comenta que en Sonora:

[...] el jornalero agrícola migrante enfrenta en su mayoría condiciones de vida de alta marginación, se albergan en galerones de cartón en situaciones de hacinamientos... no cuentan con los servicios sanitarios necesarios y suficientes y no existen espacios para la recreación y el esparcimiento (s/f: 146).

A continuación presentamos algunos testimonios escritos por niños y niñas migrantes de Baja California y Baja California Sur:¹⁹

[...] tambien ay casas de semento y tecnos... tambien tenemos una entrada del rancno libros tambien la ofisina de los dueños del rancno tambien hay palmas un basurero donde las personas tiran su basura (Mulegé, BCS).

[...] y vivo en mi cuarto y hace viento y aire y frio y en la noche me duermo, me tapo con la cobija (Sn. Quintín, BC).

[...] el rancho tiene camas baños guardería cuartos llabes escuela tienda columpios tenemos libros y libretos arboles sillas comedores jentes y niños (Mulegé, BCS).

[...] y tenemos un cuarto en este campamento Los Caballo (BC).

¹⁹ Cartas enviadas por niños que asisten a escuelas de PRONIM-SEP en BC y BCS para la Exposición Fotográfica Itinerante: *Niñas y niños jornaleros migrantes en México*, Papalote Museo del Niño, México, 2001. Respetamos la ortografía y redacción original.

[...] el rancho es agrícola tiene escuela, tienda, casitas y oficinas parra los trabajadores... también hay tele Secundaria, comedores y donde le pagan a la jente, hay baños serca de los cuartito (Mulegé, BCS).

[...] somos siete en el cuarto (Camalú, BC).

[...] Mi cuarto es detierra y de la mina no es de luz (Sn. Quintín, BC).

No es nuestro propósito ignorar los avances que se han hecho en las condiciones de vivienda e infraestructura escolar mediante mecanismos de “concertación” entre productores, gobierno federal y estatal. La intención aquí es destacar la irregularidad y la violación de libertades fundamentales a las normas laborales, sanitarias, y la institucionalización que conllevan dichas “formas de organización” basadas en la discriminación, en donde el acceso al derecho a la educación y la salud queda al arbitrio y la voluntad de otra persona, con el aval del Estado. Queremos recordar aquí la responsabilidad del Estado, la definición de discriminación, así como otras medidas compensatorias en favor de la igualdad de oportunidades inscritas en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación recientemente emitida.

Artículo 2. Corresponde al Estado promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de las personas sean reales y efectivas. Los poderes públicos federales deberán eliminar aquellos obstáculos que limiten en los hechos su ejercicio e impidan el pleno desarrollo de las personas así como su efectiva participación en la vida política, económica, cultural y social del país y promoverán la participación de las autoridades de los demás órdenes de Gobierno y de los particulares en la eliminación de dichos obstáculos.

Artículo 4. Se entenderá por discriminación toda *distinción, exclusión o restricción* que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto *impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas.*

Artículo 9. Queda prohibida toda práctica discriminatoria que tenga por objeto impedir o anular el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades.

A efecto de lo anterior, se consideran como conductas discriminatorias:

I. Impedir el acceso a la educación pública o privada...

XIX. Obstaculizar las condiciones mínimas necesarias para el crecimiento y desarrollo saludable, especialmente de las niñas y los niños...

XX. Impedir el acceso a la seguridad social y a sus beneficios...

XXI. Limitar el derecho a la alimentación, la vivienda, el recreo y los servicios de atención médica adecuados, en los casos que la ley así lo prevea;

XXII. Impedir el acceso a cualquier servicio público o institución privada que preste servicios al público, así como limitar el acceso y libre desplazamiento en los espacios públicos;

XXIII. Explotar o dar un trato abusivo o degradante (cursivas nuestras).

Medidas positivas y compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades de las mujeres Artículo 10:

IV. Procurar la creación de centros de desarrollo infantil y guarderías asegurando el acceso a los mismos para sus hijas e hijos cuando ellas lo soliciten.

Si revisamos los Manuales de Operación de las diversas instituciones encargadas de procurar el desarrollo infantil podremos encontrar lineamientos como el del DIF-Jalisco.

Proceso general para la implementación del Programa en albergues y cuarterías

1. El DIF: determina los albergues a visitar para evaluación visual inicial.
2. El empresario: se le presenta de manera general las actividades y servicios que ofrece el DIF Jalisco para con los migrantes jornaleros y en pro de mejorar las condiciones de los mismos.
3. El empresario agrícola valora la participación del DIF Jalisco y en su caso autoriza la intervención del DIF Jalisco en su albergue.
4. Si no autoriza la entrada del DIF Jalisco a su albergue no se prestará el servicio en el mismo.

Políticas de Operación:

Sólo se presta el servicio ofrecido por el DIF Jalisco en albergues donde previamente se autoriza su intervención por parte del empresario agrícola (DIF-Jalisco, 2003: 13, cursivas nuestras).

¿Son realmente la movilidad y la diversidad lo que condiciona los tiempos de trabajo efectivo en CONAFE?

[...] Las condiciones de movilidad constante de la población y la diversidad de situaciones en los campamentos dan como resultado que se disponga de distintos tiempos de trabajo efectivo para las actividades educativas. Las situaciones más frecuentes en zonas de atracción son:

Campamentos donde se establece el vínculo para instalar el servicio con el productor o dueño del campo, quien proporciona o construye el salón de clase y apoya el trabajo del Instructor. En este tipo de campos coinciden varios programas

institucionales como servicio médico, dispensas para las familias y programas recreativos y de educación para adultos.

En algunos campamentos se cuenta con programas gubernamentales cuyo fin es promover la desincorporación de los infantes al trabajo, por lo que se tiene la oportunidad de atender a más alumnos; esto implica fortalecer las acciones de concertación para obtener más y mejores espacios educativos...

En campamentos *donde no se permite* la instalación del servicio, se establece el vínculo con las familias asentadas en zonas cercanas a fin de conseguir un local más o menos adecuado para el trabajo escolar. El tiempo disponible para la escuela se reduce, pues los niños deben trasladarse desde el campamento hasta el lugar donde ésta se encuentra. Instalar un servicio educativo de este tipo implica realizar labores de gestión con los padres de familia, las autoridades civiles de las que dependen los espacios externos al campamento y los representantes de otros servicios educativos (Bonilla Pérez *et al.*, 1999: 26-27, cursivas nuestras).

De los grupos atendidos por el PRONIM-SEP, 75.8% se encuentra dentro de los campamentos:

[...] la ubicación de los espacios escolares crea una dependencia por parte del Programa hacia los productores agrícolas, lo que *puede limitar en: la posibilidad de ampliación de la matrícula escolar; el mejoramiento de infraestructura y de mobiliario de los centros, de su seguridad; la toma de decisiones no sujeta a aprobación por parte de los productores agrícolas con relación a las necesidades propias de la gestión de un centro escolar; pero, sobre todo, por los mecanismos de control y vigilancia* que se establecen en los campos agrícolas y que requieren de convenidos preestablecidos (Rojas Rangel 2004: 183, 185, cursivas nuestras).

Contrástese estos lineamientos de las instituciones encargadas de llevar a cabo los servicios educativos y de bienestar social supeditados a la voluntad de un particular con la responsabilidad legal del Estado de acatar la reciente ley de discriminación, entre otras.

Deberíamos suponer que al menos por cada centro escolar ubicado en los campamentos debería haber un aula, pero esto no es así: de 341 campamentos, 161 carecen de aulas. Durango, Hidalgo, San Luis Potosí, Veracruz y Sonora son los estados con las más graves carencias y precariedad de aulas, las cuales cuando hay, se describen así:

- Galeras que son destinadas a bodegas del campamento.
- Cuartos de 4 por 4 metros integrados al conjunto de los dormitorios.
- Techos y paredes hechas con láminas de cartón, varas, lonas.

- Piso de tierra.
- Cuartos rentados y sin servicios.
- Precariedad del mobiliario... (SEP-SEByN, 2003).

Es paradójico que estas descripciones aparezcan como parte de la operación de un programa educativo nacional de una dirección de *Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa*, como también lo es que las metas propuestas de operación para evaluar la calidad de la misma se planteen, de entrada, hasta en 25% de lo que se estima que debiera ser la responsabilidad del Estado. Si se atendieran las normas oficiales de autorización para impartir educación primaria,²⁰ pocas de estas “escuelas” podrían haber satisfecho las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas que se estipulan para los particulares, que en este caso pareciera tratarse de escuelas particulares.

En estas condiciones de indecencia, que no sólo es privativa de la población migrante sino de las llamadas “vulnerables” (eufemismo de exclusión social), el Estado se encuentra tomando decisiones sobre quiénes tendrán derecho a ser tratados como ciudadanos, a quiénes se considera miembros de su sociedad y a quiénes se les negará tal derecho de participar como miembros plenos (pobreza de ciudadanía) (véase cuadro 2).

Estos prerrequisitos de acceso distan todavía mucho de plantear una escuela de calidad para todos, que prácticamente se resumen en dos: la promoción del desarrollo cognitivo para efectuar opciones con conocimiento de causa y la construcción de ciudadanía (UNESCO, 2005).

En el cuadro 3 se exponen los datos que resaltan las brechas para lograr una educación de calidad para todos de acuerdo con los indicadores señalados por UNESCO. Distinguimos dos tipos de brecha: los datos oficiales sobre los indicadores de calidad de la educación nacional y los disponibles para la población infantil migrante.

En una sociedad decente no puede haber ciudadanos de primera y de última categoría. Tenemos todavía un buen trecho para disminuir las desigualdades sociales que la educación produce: entre la educación pública y privada, la educación urbana y la rural, la educación mestiza y la indígena, la infancia con derecho a existir y la infancia robada.²¹

Como en tiempo de los romanos, a los ciudadanos de segunda no sólo se les priva de compartir la autoridad, sino de poder participar en la “comunidad de adultos”. Tolerar la explotación laboral infantil, segregar y mantener el claro

²⁰ DOF, Acuerdo No. 254, 26 de marzo de 1999.

²¹ Emilio García Méndez, jurista renombrado y analista de los paradigmas de la infancia (la situación irregular vs. la de sujetos sociales de derechos), dice que el trabajo infantil destruye dos veces al hombre: una como niño y otra como adulto.

Tipo de Indicador	Indicador	Meta 2003	Cumplimiento 2003	Meta 2004	Cumplimiento 2004
Cobertura	Entidades con población infantil migrante	68% Atender a 15 entidades/total de estados con población infantil migrante	15/313 campamentos	68% Atender a 15 entidades	15/ 293 campamentos (63%)
	Grupos escolares atendidos	75% Atender y caracterizar la organización de centros escolares en 342 grupos escolares/ total de grupos escolares 459	459 grupos en el Informe de Gob./ 811 Evaluación Externa 2004 (176%)		628 grupos Evaluación externa 2004
	Niñas migrantes que reciben educación primaria	28% Asegurar el acceso y permanencia a 8 500 niñas/30 000	No se desglosa en los informes /5 746 (19%) Eval. Externa 2004	Misma meta	No se desglosa en los informes/ 4627 (15%) Eval. Externa 2004
Calidad	Niños migrantes atendidos	25% Asegurar el acceso y permanencia en el servicio educativo a 7 500 hijos de los jornaleros agrícolas migrantes/30 000	No se desglosa en los informes/ 5 928 (19.7%) Eval. Externa 2004	Misma meta	No se desglosa en los informes/ 4 812 (16%) Eval. Externa 2004
	Talleres Regionales de Capacitación	44% 20 talleres/45 Talleres estatales programados	7 talleres regionales (35%) Eval. Ext. 2004	Misma meta	5 talleres regionales (25%) Eval. Ext. 2004
	Aulas equipadas	53% 392 aulas equipadas/ total aulas 735	No evaluable muy heterogéneo Reportan 633 aulas funcionando	85% 292 aulas equipadas/total 243	No evaluable, muy heterogéneo Reportan 519 aulas funcionando

CUADRO 2 Indicadores para evaluar la operación del PRONIM-SEP
Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Reglas de Operación PRONIM 2003-2004; Rojas Rangel, 2004.

		Condiciones de la Educación de Calidad							
Educación de calidad		Metodos pedagógicos abiertos a la diversidad e interactivos	Remuneración y perfeccionamiento de formación docente	Tiempo de aprendizaje 850-1000 horas de instrucción anual	Lengua materna como lengua de instrucción	Libros de texto	Instalaciones: Aulas con servicios sanitarios, agua potable y accesibilidad para discapacidad	Buenos resultados en tests de aprovechamiento, Normas nacionales	Liderazgo y autonomía en la gestión
RETO	Contribuye a aumentar los ingresos a lo largo de su vida	Aumenta la esperanza de vida escolar (15.8 años países de OCDE)							
	86% jóvenes con muy altas expectativas comparados con los países de la OCDE ⁴ , pero está incrementando el desempleo en jóvenes ¹	Esperanza: 12.9 años ⁴ Promedio de escolaridad: 7.8 años Desigualdad: más de 9 años de diferencia en el nivel de instrucción entre el 1er, decil y el 10 ^o . Eficiencia terminal primaria: 89.3 y 79.7 en secundaria ¹ 5% reprobación y 9.8% para indígena 1.3% Deserción y 3.05% para educación indígena ² Incremento persistente del rezago educativo para las mujeres ³	Ausencia de un modelo intercultural bilingüe en la educación "regular"		800 horas programadas ⁴ Inasistencia escolar: 5.2% promedio nacional pero para indígenas es de 39% (no se distinguen edades) ¹ Algunos investigadores estiman que los días de ausentismo suman el 50% de los días re-glamentarios en las áreas rurales ⁵	Persistencia del bilingüismo sustractivo en el caso de educación indígena	Libros de Texto Nacional y en lenguas indígenas 109 títulos en 53 variantes de 33 lenguas indígenas		Sólo 37.2% de 6 ^o primaria tienen nivel satisfactorio de lectura y 13.4% en Matemáticas. Clara desigualdad educativa con mejores resultados para las escuelas públicas urbanas y peores para escuelas indígenas

	Educación de calidad	Condiciones de la Educación de Calidad					Buenos resultados en tests de aprovechamiento. Normas nacionales	Liderazgo y autonomía en la gestión		
RETOS	Contribuye a aumentar los ingresos a lo largo de su vida	Aumenta la esperanza de vida escolar (15.8 años países de OCDE)	Métodos pedagógicos abiertos a la diversidad e interactivos	Remuneración y perfeccionamiento de formación docente	Tiempo de aprendizaje 850-1000 horas de instrucción anual	Lengua materna como lengua de instrucción	Libros de texto	Instalaciones: Aulas con servicios sanitarios, agua potable y accesibilidad para discapacidad		
BRECHA	Hay mayor penalización a futuro para las niñas que abandonan tempranamente la escuela o que combinan escuela y trabajo	47.8% cursan los dos primeros grados de primaria y 17% tienen 11 a 14 años. Niños extracurriculares: 44% de primer grado; 49% en 2º; 55% en 3º; 52% en 4º; 49% en 5º. Y 43% en 6º. Sólo el 35% no ha reprobado algún año y 5.5% ha reprobado de 2 a 4 años.	Modalidad multigrado dominante (95.3% PRO-NIM) 44.5% son unidocentes 24.2% de docentes bidentes 44% de propuesta: Estrategias de enseñanza multigrado para primaria migrante. Propuesta de modalidad de Primaria Acelerada.	Becarios con funciones docentes "bachilleres, estudiantes de la licenciatura en educación primaria, maestros titulados, estudiantes de la UPN, egresados de otras carreras universitarias PRO-NIM; Fluctúan entre los \$870.00 y los \$3 600.00 pesos. Sólo se les paga durante el ciclo escolar agrícola. En algunos estados para la plaza cuentan con la plaza federal. ⁹ Dobles plazas o coordinación de diversos programas. Carencia de formación para apoyar la organización de grupos en la modalidad multigrado. ⁷	En los estados de expulsión el promedio de horas es de 4, mientras que en los estados de atracción es de 3 horas ⁸ Total: 28% 3 horas 45% 4 horas 26% más de 4 horas (probablemente trabajan los maestros dos turnos) 65% asisten todos los días y 1.7% al menos 2 días	Modelo de educación intercultural bilingüe. Los maestros no hablan las lenguas indígenas de los alumnos. Está en estudio las estrategias didácticas para la implementación del español como segunda lengua	CONAFE cuenta con un modelo intercultural por niveles y una propuesta de posprimaria. PRONIM ha diseñado una propuesta curricular para los 4 primeros años de primaria pero los materiales tienen escasa difusión. Retraso en las transferencias y apoyos presupuestales. Carencias de materiales didácticos para equipar oficinas ⁷	En general los espacios físicos prestados son casas o edificios que fueron contruidos con otra finalidad que no son adecuados, ni pertinentes para ofrecer el servicio educativo 30.5% no cuentan con agua potable 53.1% con servicios sanitarios en buen estado 25.8% con problemas de accesibilidad 33% no cuentan con espacios para la recreación 75% de los centros escolares con alguno o varios de estos problemas: robo, alcoholismo, pandillismo drogadicción y violencia física ⁷	No son considerados en las evaluaciones por el INEE	El 78% de los centros escolares opina que tienen autonomía aunque estén dentro de campamentos "privados"

¹ Los Objetivos de Desarrollo del Milenio en México, 2005. ² DGIE-SEP, Estadística 2003-2004 ³ Parker, Pederzinni, 2000 ⁴ Martínez Rizo, 2004 ⁵ Vélez, E., López-Acevedo, G., 2003. ⁶ Knaul, F., 2002. ⁷ Rojas Rangel, 2004 ⁸ SEDESOL/SEP/SSA, 2002 ⁹ DGIE-SEP, 2004.

CUADRO 3 Brecha existente para una educación de calidad según los principios de Educación Para Todos UNESCO

Fuente: Elaboración propia.

desinterés en la voluntad política para cambiar estas situaciones indecentes de exclusión, es destruir las posibilidades presentes y futuras de los niños y niñas. Recordemos también que una sociedad decente es aquella que no ha perdido la capacidad de sentir vergüenza por los abusos y actos humillantes.

Terminamos citando las condiciones que señala la UNESCO para revertir estas condiciones indecentes de exclusión: un gobierno central fuerte y dispuesto a prestar apoyo; estrategias orientadas hacia el fortalecimiento de competencias; apoyo profesional a las escuelas; mayor transparencia como contar con una estructura central de seguimiento, y velar porque las escuelas reciban información basada en el rendimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- AUDITORÍA SUPERIOR DE LA FEDERACIÓN. “Informe del resultado de la revisión y fiscalización superior de la cuenta pública 2003. Resumen Ejecutivo”, Programa Desarrollo Humano Oportunidades [en línea] <http://www.asf.gob.mx/Trans/Doctos/Resumenejec03.pdf>. Acceso del 8 de agosto 2005.
- BARREIRO, N. y R. Castellanos. *Hacia una política de erradicación del trabajo infantil en México*, México, UNICEF/DIF, 2002.
- BONILLA Pérez, A., T. Garduño Rubio, O. Campos González et al. *Educación Intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*, México, CONAFE, 1999.
- BUSTELO Graffigna, E. “Pobreza moral. Reflexiones sobre la política social amoral y la utopía posible”, en S. Battarcharjea (comp.). *Infancia y política social*, México, UNICEF/UAM, 1999, pp. 19-52.
- CAADES, “Memoria del Primer Foro de Jornaleros Migrantes del Campo”, Culiacán, México, s/f. [en línea] <http://www.caades.org.mx/jornaleros/foroUno.pdf>. Acceso del 8 de agosto 2005.
- CISNEROS, J. (ed.). *La pobreza en México: una evaluación de las condiciones, las tendencias y la estrategia del Gobierno*, México, Banco Mundial, 2004 (Reporte No: 28612-ME).
- COLCLOUGH, C. et al. “Educación para Todos. El imperativo de la Calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005, Resumen”, París, UNESCO, 2004. [en línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137334s.pdf>. Acceso del 8 de agosto 2005.
- CONDE Bonfil, C. (coord.). *Informe final de la evaluación de resultados 2004 de los programas de Atención a Población con Vulnerabilidad Social y de Atención a Personas con Discapacidad*, México, El Colegio Mexiquense A. C., marzo, 2005.

- DGIE-SEP, *Estadística de Educación inicial y Básica Indígena 2003-2004*, México, SEP, 2004.
- DIF-JALISCO, “Atención a Familias de Jornaleros Migrantes. Manual Operativo”, México, DIF-Jalisco, 2003 [en línea] <http://sistemadif.jalisco.gob.mx/Programas/Manuales%20Operativos/DIRECCION%20DE%20DESARROLLO%20COMUNITARIO/Atencion%20a%20Familias%20de%20Jornaleros%20Migrantes.pdf> Acceso del 8 de agosto 2005.
- EISNER, E. W. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós, 1998.
- Encuesta Nacional de Empleo*, 1997, Aportación de México al debate general sobre el tema “Los derechos de los niños indígenas”, en el marco de los trabajos del Comité de los Derechos del Niño, a celebrarse en Ginebra el 19 de septiembre de 2003 [en línea] http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu2/6/crc_sp.htm. Acceso del 8 de agosto 2005.
- FIDEICOMISO FONDO MIXTO DE COOPERACIÓN TÉCNICA Y CIENTÍFICA MÉXICO-ESPAÑA. “Proyecto Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los migrantes (FOMEIM)”, México, 21 de junio de 2002.
- FLETES, R. e I. Rizzini. “Río-Guadalajara: paralelismos en el proceso de marginación y niños de la calle”, en Irene Rizzini, María Helena Zamora y Ricardo Fletes (eds.). *Niños y adolescentes creciendo en contextos de pobreza, marginalidad y violencia en América Latina*, Río de Janeiro, CIESPI, 2004.
- GARCÍA García, M. E. “Los niños jornaleros en Baja California”, en *Revista Debate Legislativo*, núm. 21, abril, 2000.
- GONZÁLEZ Román, F. “Entre el tizne y el filo de los machetes: Los niños migrantes a la caña de azúcar en Nayarit”, en *Seminario Taller Migración pobreza y estructura de la economía rural mexicana*, México, PRECESAM/CEE/REAP-Universidad de California en Davis/El Colegio de México, 20 y 21 de septiembre, 2004. [en línea] <http://precesam.colmex.mx/ponencias%202004/Fabiola%20Gonz%C3%A1lez.pdf>. Acceso del 8 de agosto 2005.
- HERRERA Beltrán, C. “Grave proletarización de los jóvenes que viven en el campo”, en *La Jornada*, jueves 2 de enero 2003.
- HOFBAUER, H. y G. Lara. “Presupuestos sensibles a la infancia: Primera aproximación al análisis presupuestal para infancia”, Fundar, noviembre 2001 [en línea] <http://www.unifem.org.mx/documentos%20de%20la%20web/documentoscentrodoc/presupuestos/Helena%20Hofbauer%20y%20Gabriel%20Lara.pdf> Acceso del 8 de agosto 2005.
- INEE. *La calidad de la educación básica en México*, México, Fundación Este País, 2003.

- INEGI. *El trabajo infantil en México. 1995-2002*, México, INEGI, 2004.
- INZUNZA Rodríguez, P. “Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes”, en Memoria del Primer Foro de Jornaleros Migrantes del Campo, *op. cit.*, s/f, pp.46-48.
- KNAUL, F. “El impacto del trabajo infantil y la deserción escolar en el capital humano: diferencias de género en México”, en E. Katz y M. Correia (coords.). *La economía de género en México: trabajo, familia, Estado y mercado*, México, NAFINSA/INMUJER, 2002, pp. 73-111.
- LARA, Sara. “Mercado de trabajo rural y organización laboral en el campo”, en Hubert Cartón de Grammont (coord.). *Neoliberalismo y organización social en el campo*, México, ISS/UNAM/Plaza Valdés, 1996, pp. 69-112.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, DOF, México, 11 de junio, 2003.
- “Los Objetivos del Desarrollo del Milenio en México 2005-2015, Informe de Avance”, México, Gabinete de Desarrollo Humano y Social, 2005 [en línea] http://www.salud.gob.mx/pagina_principal/archivos/avance05_res_ejec.pdf. Acceso del 8 de agosto 2005.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe. “*Panorama Educativo 2004*, 1a. edición 2004 de *Education at a Glance* de la OCDE. Presentación General y Lecciones para México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, septiembre 30, 2004 [en línea] <http://capacitacion.ilce.edu.mx/inee/pdf/martinesrizo.pdf>. Acceso del 8 de agosto 2005.
- OFICINA DEL ALTO COMISIONADO ONU PARA LOS DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO, “Diagnóstico sobre la Situación de los Derechos Humanos en México”, 7. Grupos en situación de vulnerabilidad y discriminación, México, ONU, noviembre, 2003. [en línea] www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2003/dh_2003/gruposvulnerables.pdf. Acceso del 8 de agosto 2005.
- PARKER, S. y C. Pederzini. “Gender differences in Education in Mexico”, Departmental Working Paper No. 21023, Banco Mundial, 2000 [en línea] http://www.wds.worldbank.org/servlet/WDS_IBank_Servlet?pcont=details&eid=000094946_00101305481311. Acceso del 8 de agosto 2005.
- PÉREZ Olivarría, R. “Inversión en Infraestructura para Jornaleros Agrícolas”, en Memoria del Primer Foro de Jornaleros Migrantes del Campo, *op. cit.*
- PNUD, “Human Development Report 2004, Cultural Liberty in Today’s Diverse World”, UNDP, Nueva York, 2004 [en línea] <http://hdr.undp.org/reports/global/2004/>. Acceso del 8 de agosto 2005.
- PROGRAMA DE ATENCIÓN A JORNALEROS AGRÍCOLAS, 2004 [en línea] www.se-desol.gob.mx/logros/pafi.htm. Acceso del 8 de agosto 2005.

- RAMOS Rojas, S. L., "Derechos económicos, sociales y culturales de los jornaleros indígenas oaxaqueños radicados en los campos agrícolas de Sinaloa", en Memoria del Primer Foro de Jornaleros Migrantes del Campo, *op. cit.*, pp. 120-124.
- ROJAS Rangel, T. (coord.). "Informe final de la Evaluación Externa del Programa Educación Primaria para niñas y niños migrantes 2004-2005", México, UPN, marzo, 2005 [en línea] <http://basica.sep.gob.mx/DGDGIE/innovacion/migrantes/evaluacion.htm>. Acceso del 8 de agosto 2005.
- _____. *Cuestionario de Calidad de Centro, México*, UPN/SEB, marzo, 2005.
- ROBLES, H. y D. Abler. "Perfil laboral y educativo de los niños en México, 1984-2000", en *Papeles de Población*, núm. 33, CIEAP/UAEM, julio/septiembre 2002, pp. 239-273.
- SALINAS, Samuel y B. Canseco. "Demanda y necesidades de educación inicial y básica y de adultos en la población jornalera agrícola migrante en Oaxaca y Nayarit. Diagnóstico. Estadísticas y Conceptos", México, SEP/ FOMEIM, inédito.
- SÁNCHEZ, Saldaña, K. "Acerca de enganchadores, cabos, capitanes y otros agentes de intermediación laboral en la agricultura", en *Estudios Agrarios*, núm. 17, 2001, pp. 61-103.
- SÁNCHEZ Saldaña, K. e I. Macchia (coords.). "Mesa sobre Trabajo Infantil. Conclusiones, Foro: Invisibilidad y Conciencia: migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México", México, UAM-Ciudad de México, 26 y 27 de septiembre 2002 [en línea] www.uam.mx/cdi/foroinvisibilidad/trabajo/trabajoconclusiones.pdf. Acceso del 8 de agosto 2005.
- SEDESOL/SEP/SSA. "Un México apropiado para la infancia y la adolescencia, Tercera Parte: Protección integral. Programa de Acción 2002-2010", México, SEDESOL/SEP/SSA, 2002 [en línea] <http://www.sedesol.gob.mx/logros/pafi.htm>. Acceso del 8 de agosto 2005.
- SEDESOL-SUBSECRETARÍA DE PROSPECTIVA, PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN. "Cuarto informe de labores", septiembre de 2004 [en línea] www.sedesol.gob.mx/subsecretarias/prospectiva/main_4to_informe_04.htm. Acceso del 8 de agosto de 2005.
- SEP. "Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM)", México, SEP-SEByN, 2004 [en línea] <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/innovacion/migrantes.htm>. Acceso del 8 de agosto de 2005.
- SRE. "Respuesta del Gobierno de México al informe del Relator Especial sobre los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Indígenas sobre su visita a México", Ginebra, Suiza, marzo, 2004. Secretaría de Relaciones Exteriores [en línea] www.sre.gob.mx/substg/nacionesunidas/docs/relato.doc. Acceso del 8 de agosto 2005.

- UNICEF. “Pobreza infantil aumenta en los países más ricos”, comunicado de prensa, 2005 [en línea] http://www.unicef.org/mexico/unicef/noticias/inncoenti_report_card_6.pdf Acceso del 8 de agosto 2005.
- UNESCO. *Informe del Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo 2005. Resumen*, México, UNESCO, 2005.
- VARGAS, Evaristo, S. “Familias indígenas y formas de inserción de niños y niñas a la agricultura de exportación del Valle de San Quintín, B. C.”, Tesis de Maestría en Desarrollo Regional, El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, 2004.
- VÉLEZ, E. y G. López-Acevedo. “Estrategia de desarrollo para los estados del Sur: Sector Educación”, vol. 2, núm. 18, Banco Mundial, 2003 [en línea] <http://www.bancomundial.org.mx/pdf/EstadosdelSur/18Educacion.pdf>. Acceso del 8 de agosto 2005.

Los retos de la educación de los adolescentes rurales en México*

*Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara***

INTRODUCCIÓN

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) señala que para 2004 la cobertura de la educación secundaria en América Latina y el Caribe fue de 36.9% para el área urbana y de 11.8% para el área rural (IIPE, 2005). Estas cifras evidencian el fracaso de las reformas educativas llevadas a cabo a fin de lograr una educación de calidad para toda la región latinoamericana. Las reformas implementadas por los países de América Latina durante la década de los noventa, después de la década perdida de los ochenta, se fundaron en el optimismo de la recuperación económica, pero a principios del siglo XXI la situación no sólo no ha mejorado, sino que tiende a agudizarse. Cabe preguntarse entonces: ¿cuáles son los retos de la educación de los jóvenes rurales en América Latina, en particular en México?

El presente trabajo aborda las condiciones de educación de los adolescentes rurales en el país y los retos que esto plantea para el sistema educativo.

LA ADOLESCENCIA RURAL

Los adolescentes rurales de principios del siglo XXI viven en una paradoja (CEPAL/OIJ, 2000). Por una parte, en el mundo que les tocó vivir, la centralidad del conocimiento se establece como uno de los rasgos característicos del sistema-mundo pero, por otra, los adolescentes son excluidos de las posibilidades de acceder a una educación de calidad, debido a diversos factores, entre los que deben mencionarse la pobreza y la falta de calidad de la educación que se les otorga.

* El presente documento es parte del proyecto de investigación "Derechos indígenas y educación intercultural en el pueblo Wirrárika de Nayarit-Jalisco-Zacatecas", financiado por CONACYT.

** Doctora en Ciencias Sociales por la UNAM. Investigadora de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Entidad federativa	Distribución según condición de asistencia escolar					
	Asiste			No asiste		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Aguascalientes	80.05	40.65	39.40	19.83	9.70	10.13
Baja California	83.70	42.44	41.25	16.03	7.99	8.04
Baja California Sur	86.70	44.02	42.68	13.15	7.00	6.15
Campeche	82.00	42.39	39.61	17.86	8.06	9.80
Coahuila de Zaragoza	83.99	42.44	41.55	15.79	8.00	7.80
Colima	81.96	40.71	41.25	17.88	9.73	8.14
Chiapas	71.27	37.95	33.32	28.40	12.14	16.26
Chihuahua	79.07	39.90	39.16	20.74	10.66	10.08
Distrito Federal	90.80	45.44	45.37	9.04	4.47	4.57
Durango	78.02	39.44	38.58	21.82	10.95	10.87
Estado de México	84.66	42.90	41.76	15.20	7.23	7.98
Guerrero	79.13	40.42	38.71	20.69	9.72	10.97
Hidalgo	83.27	42.37	40.90	16.61	7.97	8.64
Jalisco	76.80	38.79	38.01	23.04	11.54	11.50
Guanajuato	71.75	36.83	34.92	28.06	13.08	14.98
Michoacán	71.69	36.17	35.52	28.09	13.78	14.30
Morelos	82.03	41.26	40.77	17.83	9.28	8.55
Nayarit	82.89	41.59	41.30	16.98	9.32	7.66
Nuevo León	85.90	43.92	41.98	13.91	6.59	7.33
Oaxaca	78.58	41.03	37.55	21.20	9.20	12.00
Puebla	75.01	38.79	36.21	24.80	11.28	13.53
Querétaro de Arteaga	78.99	40.53	38.46	20.82	9.64	11.18
Quintana Roo	84.74	43.51	41.23	15.11	6.92	8.19
San Luis Potosí	82.86	42.37	40.49	16.98	8.02	8.96
Sinaloa	81.68	41.00	40.68	18.15	9.81	8.35
Sonora	86.34	43.36	42.98	13.50	7.14	6.36
Tabasco	92.91	47.73	45.19	6.96	3.13	3.82
Tamaulipas	84.13	42.85	41.28	15.73	7.64	8.09
Tlaxcala	82.13	41.85	40.28	17.72	8.45	9.26
Veracruz	90.20	46.40	43.80	9.69	4.65	5.04
Yucatán	83.72	43.72	40.00	16.16	6.69	9.47
Zacatecas	74.15	37.68	36.48	25.68	12.77	12.91

CUADRO 1 Población de 12 a 15 años y más por entidad federativa, y su distribución según condición de asistencia escolar y sexo.

Fuente: INEGI, 2000.

La adolescencia se establece como el tiempo de adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas que les permitirán transitar al mundo adulto, caracterizado por la entrada al mercado de trabajo. El conocimiento (vinculado a habilidades y capacidades) adquirido en esta etapa permitirá a los jóvenes estar en aptitud de competir por un puesto de trabajo y transitar por otros a lo largo de su vida laboral. De ahí que para la sociedad contemporánea la adolescencia-juventud es un espacio de incremento de conocimientos en el que, por lo tanto, se postergan los roles reproductivos y laborales, en aras de priorizar el educativo. Estos presupuestos se refieren a las formas como se espera que transcurra la adolescencia urbana, sin embargo, no se toma en cuenta que la adolescencia rural transita por rutas diferentes.

El primero de los aspectos, la postergación de la vida reproductiva, es más una aspiración que una realidad. Las adolescentes rurales son impelidas a entrar a la vida reproductiva a muy temprana edad, como parte del tránsito de la niñez a la edad adulta socialmente aceptado en las comunidades rurales. De acuerdo con los datos de la *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica* (ENADID), se evidencia la nupcialidad más temprana entre las mujeres residentes en localidades de menor tamaño: el 18% de las jóvenes se había casado o unido antes o a los 15 años en localidades inferiores a 2 500 habitantes, mientras que el porcentaje era de 11.6% en las de 2 500 a 14 999 habitantes y de 6.7% en las de 15 mil habitantes y más (ENADID, 1997). El caso de las adolescentes indígenas es aún más elevado; por ejemplo, en el estado de Jalisco, en el Occidente del país, el porcentaje de mujeres indígenas de 15 a 19 años unidas o en matrimonio alcanza el 46.2%

En cuanto al trabajo, la necesidad de contribuir a la autorreproducción propia y de la familia campesina ocasiona el ingreso de los adolescentes a las actividades agrícolas y rurales a temprana edad. Este hecho es ignorado por el sistema educativo, para quien el trabajo se convierte en un distractor y en una causa de abandono de la escuela. De los datos de la *Encuesta Nacional de Juventud* (IMJ, 2000) se deriva que el 42.3% de los jóvenes rurales encuestados obtuvo su primer trabajo entre los 11 y los 14 años, justamente en la edad de la adolescencia; se trató de un trabajo sin pago vinculado a la agricultura (Pacheco, 2002).

Como se observa, las condiciones en las que transcurre la adolescencia rural son distintas de las ocurridas en el ámbito urbano, y se convierten en desventaja para los adolescentes rurales. Además de lo anterior, resaltan las siguientes condiciones en que transcurre la adolescencia rural actualmente: 1) la pobreza de las familias rurales y el deterioro de la vida comunitaria; 2) la necesidad de incorporarse de manera temprana al trabajo y a la migración; 3) la violencia característica del ámbito rural.

- 1) *La pobreza de las familias rurales.* En México, la geografía de la pobreza se asienta en las localidades rurales. El Censo del 2000 registra 196 350 localidades inferiores a 2 500 habitantes (98.5% de todas las localidades). A su vez, los datos de marginación arrojan un total de 1 292 municipios (la mitad de los existentes en el país) con un grado de marginación alto y muy alto (CONAPO, 2000). En la construcción del índice de marginación municipal, la variable educación adquiere un peso importante, ya que es medida como porcentaje de población analfabeta de 15 años y más, y porcentaje de población sin primaria completa de 15 años y más. La ruralidad interviene como porcentaje de población en localidades de menos de 5 000 habitantes y la pobreza es medida como porcentaje de población ocupada con ingresos de hasta dos salarios mínimos. De acuerdo con los mismos datos, la severidad de la pobreza se aproxima a los de la marginación y ésta recae en las áreas rurales de los municipios de todo el país.

La pobreza ha propiciado un deterioro de la vida comunitaria. La imposibilidad de las comunidades rurales para garantizar la autorreproducción, propicia que la organización tradicional pierda vigencia y los lazos de cohesión, que permitieron la reproducción durante largo tiempo, se conviertan en rasgos de folclore. Ese deterioro de la vida comunitaria significa pérdida de identidad social para los adolescentes.

- 2) *La necesidad de incorporarse tempranamente al trabajo y a la migración.* Las condiciones de pobreza de las familias rurales requiere que prácticamente todos sus integrantes participen aportando trabajo y/o ingresos. De ahí que los adolescentes rurales son socializados en actividades vinculadas a la reproducción de la vida rural, pero las habilidades desarrolladas a partir de ello no son tomadas en cuenta por el sistema educativo, ni les permite integrarse al mercado laboral urbano. A su vez, la crisis del sistema agropecuario, acentuada en la década de los noventa, ha incorporado crecientes zonas a la migración dirigida a la frontera norte del país y a Estados Unidos. Los adolescentes varones son impelidos a más temprana edad a formar parte de esa migración, mientras que la vinculación de las adolescentes mujeres ocurre a través de la migración a las áreas urbanas cercanas para emplearse en el trabajo doméstico y en la maquila (González Cornejo, 2005).
- 3) *La violencia de lo rural.* Parece haber, cada vez más, una simbiosis entre adolescencia-juventud rural y violencia. Ello se produce por los cambios en la sociedad tradicional, cuyas normativas son incapaces de conducir lo nuevo, así como por la introducción de nuevas lógicas de solución de conflictos basados en criterios individuales y no en la lógica de la sobrevivencia comunitaria. Sobre todo, el surgimiento de actividades transgresoras

como posibles opciones de escapar de la pobreza, hace que esas actividades se vuelvan atractivas para los adolescentes; todo ello, aunado a la falta de futuro de la ruta establecida por la edad adulta. Para la adolescencia urbana, la ruta propuesta es el tránsito de la familia de origen a la familia de destino. Los sucesos que ocurrirían en ese tránsito serían el egreso de la escuela (lugar de preparación para el trabajo) y el ingreso al mundo laboral. Después de esto los adolescentes estarían en condiciones de formar una familia de destino.

Sin embargo, en el ámbito rural, estos sucesos no ocurren en el tránsito de la adolescencia pues, con frecuencia, los adolescentes se incorporan al trabajo rural al mismo tiempo que cursan la escuela. Asimismo, la formación de la familia de destino ocurre a edades más tempranas que en el ámbito urbano. Lo anterior favorece una creciente exposición de los adolescentes rurales a riesgos sociales y, por lo mismo, los convierte en una de las poblaciones de alta vulnerabilidad social. Una pregunta pertinente en este sentido es: ¿qué soluciones se implementan desde la escuela y qué posibilidades tiene la escuela de proponer alternativas a la adolescencia rural?

LA ESCUELA SECUNDARIA DE LA JUVENTUD RURAL

En la década de los sesenta, debido al rezago de la cobertura de la educación secundaria en el ámbito rural, se inició el Servicio Nacional de Educación por Televisión, a partir de un esquema pedagógico original para esa época, que consistía en otorgar el servicio educativo con el apoyo de medios electrónicos de comunicación y auxiliado con materiales impresos. De esta manera nació el modelo de Telesecundaria.

La justificación de la Telesecundaria estribaba en la poca viabilidad de instalar una secundaria general o técnica en determinados lugares, debido al escaso número de egresados de primaria en localidades caracterizadas como de alta dispersión de población. De ahí que las escuelas Telesecundarias tuvieran como destino localidades de menos de 2 500 habitantes, ubicadas generalmente en zonas marginadas o de difícil acceso. La Telesecundaria tuvo un crecimiento exponencial: inició en 1968 con 304 teleaulas, cada una atendida por un docente, en Veracruz, Morelos, Estado de México, Puebla, Tlaxcala, Hidalgo, Oaxaca y el Distrito Federal. Para el ciclo escolar 1970-1971 registró 29 316 alumnos; en el ciclo escolar 1992-1993 la población era superior al medio millón de alumnos (512 700); en el ciclo escolar 2002-2003 se inscribieron 1 194 220; para esta fecha, se contaba con 15 916 centros educativos en las 32 entidades del país. El sistema tenía 55 413 docentes (SEP-Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto).

Los programas de Telesecundaria son emitidos a través de la red Educación por Satélite (Edusat), servicio de transmisión de señales de comunicación electrónica vía satélite. La recepción de programas se realiza en cada aula mediante un aparato de televisión, un decodificador y una antena parabólica. El equipo es proporcionado a cada escuela y requiere actualización y mantenimiento. La mínima infraestructura consiste en la capacidad de captar señal televisiva, por lo que se necesita luz eléctrica, puesto que careciendo de ésta las condiciones para instalar una Telesecundaria se complican.

Las Telesecundarias en las comunidades rurales abren a los estudiantes una ventana a la ciencia, a otras formas de ver la sociedad y a culturas diversas. Muestran aspectos que de otra manera sería muy difícil que los alumnos conocieran: acerca regiones y muestra procesos químicos microscópicos incapaces de realizar en el aula. Permite tener acceso a imágenes espaciales, a sociedades que ya no existen, a procedimientos de difícil seguimiento. Posibilita conocer opiniones autorizadas y polémicas sobre diversos temas, entre otras cosas. Incluso, permite tener acercamiento a la sociedad urbana mexicana desde enfoques diferentes de los que transmiten los medios de comunicación.

LA EVOLUCIÓN DE LA TELESECUNDARIA

Se distinguen los siguientes modelos de Telesecundaria: 1) modelo experimental (1967), 2) primer modelo (1968-1975), 3) modelo de adecuación (1975-1979), 4) modelo antecedente (1982) y 5) modelo actual (1989).

El *modelo experimental* inició en 1966; consistía en un circuito cerrado de televisión a través del cual se transmitían las clases en vivo. En un principio se transmitió una serie de 82 programas de 27 minutos cada uno titulados *Yo puedo hacerlo*. Posteriormente, en 1967, la emisión abarcó todas las materias de primer año. Las aulas fueron llamadas *teleaulas* y los maestros, *telemaestros*. El sentido era informativo. Una vez evaluados los resultados, la Telesecundaria fue inscrita en el Sistema Educativo Nacional a través del acuerdo del 2 de enero de 1968, durante la gestión del secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez. El acuerdo otorgó validez oficial a los estudios realizados mediante este servicio. Los alumnos podían obtener el certificado mediante la aprobación de los exámenes a título de suficiencia, correspondientes a la secundaria general.

El *primer modelo* (1968-1965) inició como televisión escolar por medio del canal 5 de Telesistema Mexicano. Las instalaciones de la televisora comercial proporcionaban el estudio, el equipo y el personal para la mitad de las *teleaulas*. El resto del material se producía en la Dirección General de Educación Audiovisual, de la propia Secretaría.

Se estableció el Sistema Nacional de Telesecundaria, el cual constaba de una lección televisada dada por un telemaestro, un maestro coordinador en el aula, al cual se le proporcionaba una guía impresa. Se incluían las áreas de biología, educación cívica, educación física, educación musical, español, geografía, historia, inglés, matemáticas, orientación profesional, química, artes plásticas y tecnología. El horario era de 8 a 14 horas y los contenidos seguían siendo informativos.

También se inició la contratación específica de maestros para esta modalidad que fungieran como coordinadores de aula. Los teleprofesores tenían a su cargo la elaboración de las clases televisadas, así como los manuales de información y cuadernos de trabajo de las lecciones correspondientes a cada grado.

El *modelo de adecuación* (1975-1979) estuvo vigente durante el periodo de 1975 a 1979, tiempo en el cual se estandarizó y adquirió sus rasgos definitivos. Constituyó una etapa de revaloración y reconstrucción de todo el sistema y estuvo influido por la creación de nuevos Planes de Estudio y Programas de Aprendizaje, derivados de la Reforma Educativa de 1974-1975. Aunque el contenido siguió siendo informativo, se impulsó la formación de ambientes de aprendizaje dentro del aula, por lo que cambió el papel del maestro de grupo y, por lo tanto, se eliminó el papel central de los telemaestros. En el nuevo modelo se esperaba que el maestro de grupo propiciara el aprendizaje de los alumnos con base en los materiales televisivos e impresos. De esta manera, la lección televisada adquiría un carácter diferente: en el proceso enseñanza-aprendizaje tendía a cubrir con cierta eficacia los aspectos informativos del aprendizaje. En cuanto a los profesores, se iniciaron contrataciones específicas para este subsistema.

Cada clase era de 60 minutos y su distribución era la siguiente:

- 10 minutos de repaso televisado de la lección anterior e introducción a la nueva,
- 20 minutos de la nueva lección televisada,
- 20 minutos de ejercicios y actividades de la guía de estudios,
- 8 minutos de descanso,
- 2 minutos de acomodo de los alumnos.

El *modelo antecedente* al actual (1982-1989) introdujo diversos cambios. Por ejemplo, las clases se agruparon en áreas, correspondientes a ciencias naturales (física, química, biología) y ciencias sociales (civismo, historia). Junto a ellas se impartían las materias de español, matemáticas, inglés, educación física, educación tecnológica y educación artística. Se tenía un solo libro para el alumno y la clase de 60 minutos se distribuía de la siguiente manera:

- 15 minutos de lección televisada,
- 45 minutos de explicación del tema y ejercicios.

En los 45 minutos, los alumnos realizaban los ejercicios señalados en la guía y se autoevaluaban. El maestro tenía la función de retroalimentar los contenidos.

El *modelo actual* (1989) continúa con la estructura organizativa del anterior, pero cuenta con materiales de apoyo tanto para el docente como para el alumno; este último utiliza dos libros: uno referido a conceptos básicos y el otro constituye una guía de aprendizaje; por su parte, el maestro utiliza guías de enseñanza.

La Telesecundaria enfatiza la necesidad de abatir el rezago en el nivel de educación secundaria en zonas rurales, por lo que su cobertura se ha extendido en aquellas localidades cuyos egresados de primaria se ubiquen entre 15 y 29 alumnos. Aunque uno sus objetivos es promover el desarrollo de los individuos dentro de su comunidad y vincular la escuela a la comunidad para el mejoramiento del nivel de vida, en la práctica ha funcionado como una escuela con escasa vinculación hacia la comunidad.

DIFERENCIAS Y SIMILITUDES CON OTRAS MODALIDADES

Aunque todos los servicios educativos del nivel trabajan con los mismos planes y programas de estudio, existen diferencias importantes en el modelo educativo de cada uno.

<i>Característica</i>	<i>Telesecundaria</i>	<i>General y Técnica</i>
Docente	Un docente general	Un docente por materia
Preparación del docente	Indistinta	Especializada por materia
Textos	Elaborados por expertos específicamente para esa modalidad	Aprobados por la SEP-DGMME
Selección de textos	Los selecciona la SEP	Los selecciona el docente de los aprobados por SEP
Medios didácticos	Utiliza señal Edusat y textos	Utiliza pizarrón y textos
Relación con la comunidad	Vinculación con la comunidad	No es necesaria la vinculación con la comunidad

CUADRO 2 Diferencias de la Telesecundaria con otras modalidades del mismo nivel

Mientras que las secundarias generales y técnicas tienen un maestro especializado por cada asignatura, en las Telesecundarias el docente no necesita tener especialidad en ninguna asignatura, de ahí que se trate de profesores generales capaces de conducir el aprendizaje. Ello es así ya que el modelo supone al maestro como conductor del aprendizaje. El conocimiento deriva de los contenidos transmitidos a través de la señal de Educación por Satélite, es ejercitado y autoevaluado por el alumno; el maestro de Telesecundaria actúa como monitor. Aunque se prioriza la educación pedagógica en las contrataciones de los docentes, pueden ser contratados profesionistas de diversos campos disciplinarios.

Los textos de las secundarias generales y técnicas son aprobados por las dependencias correspondientes de la Subsecretaría de Educación Básica, pero pueden ser elaborados por profesores siempre y cuando se ajusten a los planes y programas oficiales. Los autores deben contar con la aprobación de la Secretaría si desean que sus textos se consideren utilizables en algún grado. En cambio, los textos de las Telesecundarias son elaborados por la SEP y proporcionados directamente a los maestros de las Telesecundarias. Su diseño es responsabilidad de la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE), quien administra la señal Edusat. En cuanto a materiales impresos, los alumnos de las Telesecundarias cuentan con el libro *Conceptos básicos* y la *Guía de aprendizaje*; los maestros cuentan con *Guía didáctica para el maestro*.

El libro *Conceptos básicos* incluye contenidos programáticos con los elementos informativos esenciales de los núcleos básicos; se organiza por temas y utiliza lenguaje claro y conciso. Hay un libro para cada asignatura. La *Guía de aprendizaje* es el organizador del proceso enseñanza-aprendizaje; incluye actividades y ejercicios específicos que los alumnos pueden realizar en forma individual o en equipo. Por su parte, las *Guías didácticas para el maestro* ofrecen alternativas metodológicas para la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje y establece indicaciones generales acerca del trabajo en Telesecundaria. Además, desarrolla nociones de integración y evaluación del aprendizaje, con las que se trabaja diariamente. La intención didáctica determina el uso de los programas televisivos que contienen información complementaria a la que contienen los libros de conceptos básicos. Tanto en los programas televisivos como en los libros se encuentra información indispensable para el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

A pesar de que el modelo educativo establece una necesaria vinculación con la comunidad a fin de que los estudiantes puedan partir de problemas locales para su aprendizaje, en la práctica esto no siempre se implementa. Las razones son complejas; aun así, se puede afirmar que no siempre los maestros construyen el compromiso necesario para poder realizar tal vinculación.

LOGROS Y RETOS DE LA EDUCACIÓN DE TELESECUNARIA

La importancia del Sistema de Telesecundaria es creciente: atiende al 20.26% de la matrícula de ese nivel, tiene el 53.35% de los centros escolares y absorbe al 16.87% de los maestros de ese ciclo.

Modalidad	Matrícula	%	Escuelas	%	Maestros	%
Total	5 660 000	100	29 749	100	325 233	100
General	2 920 800	51.60	9776	32.86	190 383	58.54
Técnica	1 592 600	28.14	4102	13.79	79 978	24.59
Telesecundaria	1 146 600	20.26	15 871	53.35	54 872	16.87

CUADRO 3 Matrícula, escuelas y maestros de la educación secundaria en México, ciclo 2002-2003

Fuente: SEP, 2005.

El alto número de escuelas del sistema de educación secundaria se debe a las condiciones de dispersión de las localidades. De acuerdo con los datos de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), el 34.78% de los alumnos accede caminando al centro escolar desde localidades cercanas. Los alumnos invierten entre una y cuatro horas para trasladarse de ida y de regreso a sus comunidades de origen; casi el 50% que accede a pie a la escuela hace media hora para llegar y otro tanto para regresar; el 28% de los alumnos invierte una hora; 14%, dos horas y 10% (unos 40 mil alumnos) invierte tres horas en el trayecto de ida y vuelta (RIES, 2005). Ello da idea del desgaste físico de los alumnos.

Si además se toma en cuenta que se trata de estudiantes provenientes de regiones de pobreza con escasos niveles de nutrición, se entenderá que el aprovechamiento tendrá que verse reflejado en los indicadores educativos.

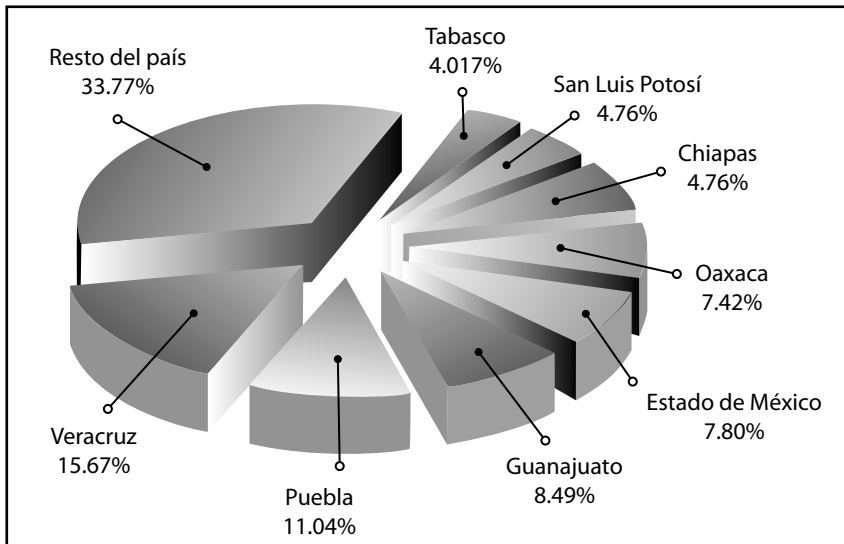
Según datos de la Cédula Técnica Informativa, aplicada por la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto (DGPPyP) de la SEP, al inicio del ciclo escolar 2002-2003, el subsistema de Telesecundaria tenía 15 916 centros educativos en las 32 entidades federales del país; en ellos se inscribieron 1 194 220 estudiantes y laboraban 55 413 docentes. La matrícula por grupos y escuela fue la siguiente¹:

¹ La información del cuadro se refiere a la realmente captada en las Cédulas Técnicas Informativas, la cual fue contestada por 14 780 centros.

La mayor expansión de la Telesecundaria se da en los estados del centro-sur del país. Su geografía coincide con la geografía de la ruralización de la población.

Grado escolar	Alumnos	Grupos	Alumnos por grupo (promedio)	Escuelas	Alumnos por escuela (promedio)	Grupos por escuela (promedio)
Total	1 043 689	60 215	17.33	14 780	70.61	4.07
Primero	387 922	20 664	18.77			
Segundo	348 044	20 482	16.99			
Tercero	307 723	19 069	16.14			

CUADRO 4 Alumnos, grupos y escuelas de Telesecundaria, ciclo 2002-2003
 Fuente: SEP, Cédula Técnica Informativa, México, SEP, 2003 (CTI, 2003).



GRÁFICA 1 Alumnos de Telesecundaria por Entidades Federativas 2002-2003
 Fuente: *Ibid.*

La Telesecundaria tiene el menor costo por alumno, lo cual es una ventaja que le ha permitido expandirse en corto tiempo.

<i>Inversión</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Costo por alumno (en pesos)</i>	<i>Inversión anual</i>
Total	5 211 084		61 729 544 280
Secundarias generales	2 519 834	12 460	31 397 131 640
Telesecundaria	1 144 760	6 811	7 796 960 360
Secundarias técnicas	1 546 490	14 572	22 535 452 280

CUADRO 5 Costo por alumno en la educación secundaria, ciclo 2002-2003
Fuente: SEP, 2005.

Sin embargo, en el ciclo 2000-2001, la Telesecundaria registró el índice más elevado de deserción (6.8%), mientras que las escuelas secundarias técnicas, el menor (6.1%) (RIES, 2005). De acuerdo con los resultados de las Pruebas Estándares Nacionales (PEN), los alumnos de Telesecundaria alcanzan niveles inferiores de logro educativo respecto de los estudiantes de las otras modalidades. Tal parece que variables del contexto, como la menor escolaridad de la madre, influyen en estos resultados.

<i>Escolaridad de la madre</i>	<i>Modalidad</i>	<i>Nivel escala comprensión lectora</i>				<i>Total</i>
		<i>Muy lejos de estándar</i>	<i>Lejos del estándar</i>	<i>Cerca del estándar</i>	<i>Logra el estándar</i>	
Menor o igual a primaria terminada	General	12.3	30.4	36.8	20.5	100
	Técnica	15.7	31.5	33.8	19.0	100
	Telesecundaria	20.2	36.1	32.6	11.1	100
	Total	14.2	31.2	35.2	19.4	100
Mayor que primaria terminada	General	7.2	21.9	36.6	34.3	100
	Técnica	8.5	22.8	35.5	33.2	100
	Telesecundaria	13.4	37.8	35.9	12.9	100
	Total	7.8	22.5	36.1	33.5	100

CUADRO 6 Resultados en PEN de alumnos de tercer grado en cada nivel de la escala de comprensión lectora, por modalidad y nivel de escolaridad de la madre
Fuente: RIES, 2002.

Como se observa, la menor escolaridad de la madre influye en la obtención de resultados educativos, ya que los alumnos cuyas madres no tienen el

nivel escolar de secundaria obtienen los más bajos resultados. Si se toma en cuenta que en las zonas rurales las mujeres abandonan más pronto la escuela e ingresan más temprano a la vida reproductiva, lo cual las aleja definitivamente de la escuela, se tendrá como consecuencia un círculo vicioso entre la generación presente y la siguiente. Por ello, la Telesecundaria no puede establecer sus planes desvinculada del contexto rural en que se desenvuelve. Es la confluencia de diversas acciones lo que logrará mejorar los indicadores de la adolescencia rural.

LA TELESECUNDARIA EN NAYARIT²

En este apartado se hará un análisis de la Telesecundarias en el estado de Nayarit, con énfasis en las condiciones de los adolescentes rurales.

En el estado de Nayarit la Telesecundaria inició en el ciclo 1974-1975 de forma incipiente, pero no fue sino hasta la década de los ochenta cuando se consolidó y expandió:

	1975	1978	1982	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Escuelas	8	0	25	254	270	276	282	286	294
Alumnos	160	0	400	11 098	11 542	11 753	11 646	11 550	11 674
Docentes	8	0	25	467	518	553	567	581	873
Grupos	8	0	25	822	876	912	941	961	961

CUADRO 7 Nayarit, evolución de la Telesecundaria 1975-2004

Fuente: Departamento de Telesecundarias SEP, Tepic, Nayarit, 2005.

Por sus propias características, la Telesecundaria tiene mayor presencia en el ámbito rural y, en particular, en zonas rurales de difícil acceso.

² Los datos referidos al Subsistema de Telesecundarias en Nayarit fueron elaborados con base en el trabajo de Guadalupe Jiménez. "La Telesecundaria en Nayarit", Tesis de Maestría en Educación, Universidad Autónoma de Nayarit, así como en la información proporcionada por el Departamento de Telesecundarias de la SEP en Nayarit.

Zona	1974-1975	1977-1978	1981-1982	1995-1996	2002-2003	2003-2004
Total	8	0	25	78	284	294
Rural de difícil acceso	0	0	2	15	31	45
Rural	2	0	17	40	207	247
Sub-urbana	0	0	3	20	45	0
Urbana	6	0	3	3	1	2

CUADRO 8 Ubicación geográfica de la Telesecundaria en Nayarit. 1975-2004
Fuente: *Ibid.*

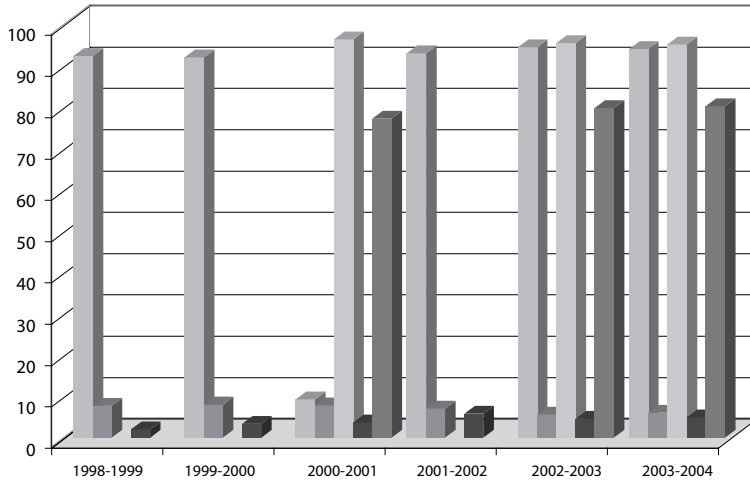
En el “Acuerdo de Coordinación para Establecer el Servicio de Telesecundaria con Administración Estatal”, las autoridades federales se responsabilizaron de proporcionar lecciones impresas a bajo costo; un televisor por cada grupo autorizado; una biblioteca por escuela; los recursos para el pago de sueldos y prestaciones a maestros frente a grupo, supervisores y personal de apoyo y asistencia a la educación y capacitación a maestros de nuevo ingreso, sin adquirir obligaciones de carácter laboral. A las autoridades estatales les correspondía la construcción de escuelas, la creación de plazas estatales y de una dependencia responsable de la operación del servicio. En este esquema, las comunidades eran las encargadas de la dotación del terreno.

No todas las escuelas secundarias tuvieron organización completa; 30 años después de su fundación, las escuelas unitarias y bidocentes abarcaban un buen número del total de ellas. Para el ciclo escolar 2003-2004, las características de la Telesecundaria eran las que se indica en el cuadro siguiente:

	Municipios	Escuelas	Unitarias	Bidocentes	Organización Completa	Director Técnico	Alumnos	Docentes	Grupos
Total	Nayarit	294	31	77	164	22	11,674	873	961
Zona 01	Sta. María del Oro	34	4	18	11	1	877	72	95
Zona 02	Tepic	18	2	3	12	1	579	53	57
Zona 03	Xalisco	38	7	14	15	2	1,700	98	127
Zona 04	Ahuacatlán- El Nayar	19	1	4	12	2	857	69	70
Zona 05	Compostela	27	2	4	19	2	1,117	84	87
Zona 06	San Blas	23	3	5	14	1	772	69	72
Zona 07	Santiago Ixcuintla	17	1	2	11	3	708	60	61
Zona 08	Villa Hidalgo	21	1	6	12	2	918	68	69
Zona 09	Tuxpan	19	1	2	14	2	983	82	83
Zona 10	Rosamorada	20	1	6	12	1	899	63	69
Zona 11	Acaponeta	30	7	3	16	4	1,078	72	77
Zona 12	Tecuala	28	1	10	16	1	1,177	83	94

CUADRO 9 Nayarit. Número de escuelas, tipos, alumnos, docentes y grupos distribuidos por zonas escolares, ciclo 2003-2004
Fuente: *Ibid.*

Los principales indicadores educativos de los últimos ciclos escolares han sido los siguientes:



	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Retención	92,33	92,04	9,22	92,98	94,42	93,99
Deserción	7,66	7,95	7,78	7,01	5,58	6,01
Aprobación			96,36		95,48	95,12
Reprobación	2	3,33	3,64	5,73	4,52	4,88
Efic. Terminal			77,15		79,71	80,16

GRÁFICA 2 Indicadores educativos de Telesecundarias 1998-2004 (Porcentaje)

Fuente: *Ibid.*

Si se desglosan los datos por municipio se tiene lo siguiente:

Municipio	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Nayarit	92.3	92	92.22	92.98	94.42	93.9
Acaponeta	93.5	94.8	95.15	93.90	96.30	94.7
Ahuacatlán	92.9	88.2	92.67	93.05	97.46	94.7
Amatlán de Cañas	93.6	91.3	93.99	94.23	96.50	91.8
Bahía de Banderas	87.9	88.8	86.35	89.36	90.72	93.3
Compostela	90.5	89.9	90.87	93.78	93.69	93.9
Huajicori	95.6	93.4	96.36	96.00	95.55	95.7

Ixtlán del Río	90.7	87.4	84.42	70.74	92.23	96.0
Jala	93	97.1	93.06	100.0	97.01	98.5
El Nayar	91.80	89.8	86.12	84.14	90.18	92.4
Rosamorada	92.80	91.5	92.26	93.17	95.37	93.0
Ruiz	93	87.90	95.73	92.98	94.48	90.6
San Blas	91.7	92.1	90.54	85.78	93.42	91.4
San Pedro Lagunillas	95.20	89.1	91.80	93.75	92.86	93.1
Santa María del Oro	95.6	94.60	96.26	94.93	95.54	95.8
Santiago Ixcuintla	93.7	93.9	93.99	95.65	95.44	95.2
Tecuala	92.3	94.2	94.67	96.57	96.18	98.1
Tepic	91.1	91.9	90.08	94.43	93.24	92.8
Tuxpan	93.1	93.4	96.53	98.10	98.29	96.0
Xalisco	89.8	90.2	92.03	94.36	93.68	93.7
La Yesca	87.5	89.80	87.41	85.84	90.38	86.1

CUADRO 10 Nayarit. Retención escolar en Telesecundarias por municipio según ciclo escolar, 1998-2004 (Porcentajes)

Fuente: *Ibid.*

Municipios	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Nayarit	7.66	7.95	7.78	7.010	5.58	6.01
Acaponeta	6.52	5.2	4.85	6.097	3.70	5.26
Ahuacatlán	7.14	11.8	7.33	6.949	2.54	5.22
Amatlán de Cañas	6.36	8.67	6.01	5.769	3.50	8.11
Bahía de Banderas	12.1	11.2	13.65	10.63	9.28	6.61
Compostela	9.47	10.1	9.13	6.217	6.31	6.09
Huajicori	4.43	6.59	3.64	4.000	4.45	4.25
Ixtlán del Río	9.26	12.6	15.58	9.259	3.77	3.95
Jala	7.04	2.86	6.94	0.000	2.99	1.43
El Nayar	8.2	10.2	13.88	15.85	9.82	7.53
Rosamorada	7.24	8.55	7.74	6.827	4.63	6.91
Ruiz	7.03	12.1	4.27	7.017	5.52	9.31
San Blas	8.27	7.93	9.46	14.21	6.58	8.56
San Pedro Lagunillas	4.8	10.9	8.20	6.250	7.14	6.84
Santa María del Oro	4.38	5.39	3.74	5.061	4.46	4.18
Santiago Ixcuintla	6.34	6.13	6.01	4.347	4.56	4.73
Tecuala	7.66	5.85	5.33	3.420	3.82	1.83
Tepic	8.94	8.08	9.92	5.560	6.76	7.20
Tuxpan	6.88	6.57	3.47	1.898	1.71	3.95
Xalisco	10.2	9.81	7.97	5.639	6.32	6.24
La Yesca	12.5	10.2	12.59	14.15	9.62	13.8

CUADRO 11 Nayarit. Deserción escolar en Telesecundarias por municipio según ciclo escolar, 1998-2004 (Porcentajes)

Fuente: *Ibid.*

La Telesecundaria ha conservado la capacidad de retener a los alumnos, sin embargo, los indicadores reflejan mayor deserción en los municipios indígenas, tales como El Nayar, la Yesca y Huajicori. Las condiciones específicas de esos municipios, relacionados con la discriminación étnica, provocan la mayor ausencia de los adolescentes indígenas en las escuelas.

A mediados de septiembre ingresó a la escuela una muchacha que era bastante seria y sumisa. A sus espaldas todos los del salón le decían *simio* (lo cual me parecía bastante denigrante y grosero), además decían que parecía indígena cora. (Casillas, 2005).

La discriminación de los adolescentes indígenas, al interior de la sociedad mestiza campesina, se convierte en una causa de abandono de la escuela, porque las características culturales de los adolescentes, principalmente hablar una lengua diferente del español, los hace menos hábiles para utilizar el español dentro del aula. El retraso que ello provoca se identifica con “lo indio”, y se convierte en motivo de burla por parte de los jóvenes.

LA EDUCACIÓN RURAL Y LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS

El principal programa compensatorio que impacta la educación de los adolescentes rurales ha sido el Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), renombrado Programa Oportunidades durante el sexenio 2000-2006. El Programa Oportunidades promueve la inscripción y la asistencia regular a través de becas educativas mensuales para los niños y jóvenes que cursen la educación básica, y provee paquetes de útiles escolares o de apoyo monetario para adquirirlos.

El apoyo fundamental del Programa Oportunidades se dedica a la educación primaria. Durante el ciclo 2001-2002 se otorgaron 3 325 524 becas en el nivel nacional; de ellas, el 92% fueron para becarios de educación básica: 61.6% en primaria y 30.40% en secundaria; de estos últimos, el 62% correspondió a becas para alumnos de Telesecundaria. En números absolutos, las becas de Telesecundaria fueron 657 703; de ellas, 331 257 (50.37%) se destinaron a alumnos hombres y 326 446 (49.63%) a mujeres. Con relación al total de alumnos inscritos en la Telesecundaria, las becas cubrieron el 63.02% de la matrícula nacional.

Sexo	Grados de secundaria		
	Primero	Segundo	Tercero
Mujeres	315	350	385
Hombres	300	315	335

CUADRO 12 Monto mensual de las becas para secundaria, 2004-2005 (en pesos)
Fuente: Departamento de Programas Compensatorios SEP, 2005.
 (Información proporcionada por el Departamento de Telesecundaria, SEP, Tepic, Nayarit, 2005).

La evolución de los apoyos compensatorios en Nayarit, se muestra en el cuadro siguiente:

Tipo de escuela	Ciclos escolares							
	2000/01		2001/02		2002/03		2003/04	
	Esc.	Bec.	Esc.	Bec.	Esc.	Bec.	Esc.	Bec.
Federal	51	1 993	57	2 670	56	3 296	59	3 361
Técnica federal	53	2 486	57	2 952	59	3 449	64	4 183
Secundaria del estado	13	141	13	105	13	262	16	270
Técnicas del estado	4	50	4	88	5	141	6	213
Sec. para trabajadores	3	141	5	170	4	137	4	123
Sec. gral. por cooperación	6	76	5	65	4	30	6	38
Pesquera sec. general	4	8	5	7	3	3	4	12
Telesecundarias	260	6 916	268	8 038	265	8 395	268	8 570

CUADRO 13 Nayarit. Escuelas y becarios de programas compensatorios Progres-a-Oportunidades, 2000-2004
Fuente: *Ibid.*

El mayor número de apoyos del programa compensatorio ha sido para los estudiantes del Subsistema de Telesecundarias. Con ello se quiere fortalecer las condiciones de los alumnos a fin de que permanezcan en el sistema educativo ya que, de acuerdo con estudios específicos sobre la influencia de la pobreza en la permanencia de los alumnos en el sistema educativo, la necesidad de contribuir a la sobrevivencia del grupo familiar es uno de los principales factores por los cuales los adolescentes abandonan la escuela (Santos, 2001).

LA VINCULACIÓN DE LA TELESECUNDARIA CON LAS COMUNIDADES RURALES

Una de las premisas del Subsistema de Telesecundaria es la vinculación que debe ocurrir entre la escuela y la comunidad rural en que se asienta. Ese com-

promiso lo realizan los profesores, ya que son los mediadores entre el sistema educativo y la comunidad.

Para ser parte del personal docente de Telesecundaria se establecieron cursos de preparación. Durante el verano se implantó el curso inductorio al sistema, denominado “Telesecundaria de verano”; éste proporciona a los aspirantes una familiarización con la metodología de Telesecundaria. Es un curso propedéutico de seis semanas de duración, en el cual se reafirman los conocimientos de primaria para que los maestros estén en posibilidad de asimilar los conocimientos correspondientes a la secundaria. Durante el curso, se trabaja con la metodología de Telesecundaria, pues la intención es que el maestro aprenda a trabajar con el televisor y dé un uso adecuado a los materiales de apoyo diseñados para esta modalidad. Por ello, permite familiarizarse con la infraestructura antes de iniciar la labor docente dentro del subsistema.

Sin embargo, el curso no incluye información sobre las condiciones de las comunidades rurales o las condiciones particulares en que transcurre la adolescencia rural. Los maestros no reciben capacitación específica sobre los sujetos de aprendizaje y sus condiciones, sino tan sólo de las disciplinas y de las actividades que pueden realizar en la comunidad. La adecuación de los contenidos al ámbito rural se concreta a ejemplificar las materias con referentes del ámbito rural. Además, se impulsa a los maestros a realizar campañas de limpieza, de higiene, de orientación:

Con referencia a las áreas académicas, en un principio estaban desligadas del contexto en el que se desenvolvía el alumno, pero más tarde ya se relacionaron más con la vida cotidiana en el alumno (González Arcadia, 2004).

La Telesecundaria contrató a maestros y los clasificó en dos categorías: a la categoría “A” pertenecían los que tenían estudios de Normal Superior o licenciatura universitaria, y a la categoría “B” pertenecían aquellos que sólo tenían estudios de Normal Urbana en educación primaria. En los inicios del Subsistema, se firmaba un contrato anual, y el pago se realizaba en efectivo y de manera irregular.

Me pagaban en efectivo, y el pago era irregular, teníamos que hacer fila en la Secretaría, así es que nosotros nos sosteníamos prácticamente con la ayuda familiar porque el sueldo era poco y de manera muy tardada. Lo hacíamos porque teníamos interés en trabajar y nos gustó el subsistema, y sobre todo con el afán de servir a las comunidades (González Ayón, 2004).

Llegar a trabajar a comunidades rurales no ha sido fácil puesto que a los maestros no se les prepara para la adversidad que genera la pobreza. En esas

condiciones, la educación adquiere un significado diferente del que puede tener en comunidades urbanas. Los propios maestros relatan el reto que ha significado trabajar en esas condiciones:

Cuando yo llegué a la comunidad y vi tanta precariedad, pobreza y falta de servicios, fue tanta mi decepción, que definitivamente me asusté y no me bajé del vehículo y dije que yo en Telesecundaria no trabajaba. Pero luego reflexioné y al mirar el interés de las autoridades ejidales del lugar que me dieron su respaldo y me llevaron con una señora que daba asistencia a los maestros, me llené de fortaleza para hacerle frente a esa responsabilidad de superar ese nuevo reto en mi vida y, sobre todo, que las personas estaban muy contentas porque tendrían otro nivel más, ya que solo había kínder y primaria, y ahora tendrían Telesecundaria (*ibíd.*).

Las condiciones de precariedad de las comunidades fue parte del supuesto educativo. Si la Telesecundaria requería instalaciones especiales para su funcionamiento, los maestros lograron trabajar con la infraestructura mínima:

Yo daba clases debajo de un árbol, con sillas y mesas que me prestaron en una cantina, mi asiento era una piedra, fue en 1996 que ingresé, ya que yo fundé esa escuela. Ya después me instalaron en un saloncito del Comisariado Ejidal, sin luz, sin agua, el piso era de tierra, sólo con una antena y un televisor; los mismos de la comisión me conectaron con un cable a la luz y me la robaba, porque no había ningún contrato, ni número de casa, nada. Los padres no podían ayudar a sus hijos con lo que se les pedía en la escuela y yo, más de alguna vez, les di para un cuaderno o les compré lo que necesitaban (De la Cruz, 2005).

Los maestros pudieron contra la adversidad, la pobreza, las inundaciones. La Telesecundaria ha implantado la idea de escuela en aquellos lugares de difícil acceso, donde la propia idea de escuela no era posible:

La escuela era muy humilde; recuerdo que cuando llegué lo primero que vi fue una ramada de palapita y estaba inundado todo de agua, pero ya nos estaban esperando los muchachos, con muchas ganas de estudiar; no había luz, por ahí le pusimos de nuestra bolsa dinerito y trajimos la luz de donde se encontraba lejos de un poste; conseguimos alambre y le pegamos unos mentados diablitos y llevamos luz hasta la escuela y así hicimos funcionar los televisores, eran antenas panorámicas, porque todavía no había las parabólicas y con esta nos llegaba la señal (Ponce, 2005).

Los primeros maestros del servicio de educación Telesecundaria generaron un compromiso con las comunidades rurales que se extendía más allá del

horario de clases. La sensibilización recibida los hacía tener proyectos de desarrollo comunitario a partir de la educación. Los testimonios de los maestros fundadores dan cuenta de ese compromiso.

Era requisito de los primeros 25 maestros que debían radicar en la comunidad. Eran unas tardes muy agradables, jugaba con mis alumnos y jóvenes del lugar al fútbol, básquetbol, les enseñaba vóleibol; en fin, cuando no, nos íbamos a caminar por el campo, a repasar las tareas; platicaba con los habitantes de la comunidad (Fonseca, 2005).

Jugaba básquetbol y les enseñaba a jugarlo, les preguntaba costumbres del lugar, tradiciones, comidas, biografías de los nombres de las escuelas; hacía fiestas en honor al personaje, me vinculaba por las tardes para tener una buena convivencia” (Flores, 2004).

Por las tardes desarrollábamos actividades de huertos familiares, teníamos una granjita de aves, pollitos, si la materia de español nos invitaba a la lectura de algún libro, pues nos íbamos al campo, al arroyo a leerlo y lo tomábamos como paseo. Todo así era muy ameno, me identifiqué mucho con mis alumnas, ya que casi tenían mi edad, 18 años, así es que ellas fueron mis alumnas, mis amigas, compañeras y eran todo. Fue una experiencia muy bonita (González Arcadia, 2004).

La llegada a la comunidad también generó algunas dudas; en particular, se dudaba de la validez de los estudios de Telesecundaria. La principal objeción radicaba en la existencia de un solo maestro para todas las materias, cuando en las secundarias generales había muchos maestros. Por ello, los docentes debieron trabajar muy vinculados a la comunidad.

Luego empezó la desconfianza de si era válido el documento, de por qué un solo maestro dando todas las materias, pero aquí entramos nosotros para concientizar de la metodología de Telesecundaria... ya que la gente no estaba convencida de que el documento que se otorgara fuera válido porque no conocían cómo funcionaba Telesecundaria y si los alumnos iban a poder continuar sus estudios. Por tanto, se hizo una labor de concientizar a las comunidades sobre la metodología de Telesecundaria (González Ayón, 2004).

Había prejuicios sobre Telesecundaria: que no servía, que iba a desaparecer, pero creo que aparte del apoyo del gobierno, de no ser por los maestros pioneros que pusieron todo su empeño creo que no hubiera prosperado, ya que con nuestro entusiasmo, nuestro arraigo, nuestro interés y nuestra preocupación, el estar viviendo en la comunidad, teniendo contacto con los padres y los alumnos, pues dio convencimiento total de que Telesecundaria era una buena opción para poder cursar la secundaria (González Arcadia, 2004).

La introducción de la educación a través de un aparato de televisión era parte de la desconfianza que generaba el servicio, pues se confundía la educación de Telesecundaria, con clases de televisión. Se pensaba que la televisión sólo era entretenimiento y que la educación derivada de ella no tendría calidad; aunado a ello, se creía que verla causaba daños a la vista. Si se toma en cuenta que la televisión era parte de una cultura urbana y, por lo tanto, resultaba extraña para la cotidianidad rural, se podrá entender la actitud de las comunidades ante la educación que tenía a aquélla como la vía de transmisión de contenidos y el desplazamiento del maestro como figura central de la enseñanza:

Los alumnos primero sufrían de un proceso de adaptación, ya que ellos no estaban acostumbrados al televisor, inclusive pensaban que les dañaba la vista, pero se les explicó que no había tal afectación; se les informó, asesoró sobre cómo trabajar la metodología y bueno empezamos en octubre las clases con retraso, pero logré nivelarlos (González Ayón, 2004).

Actualmente, los maestros ya no se quedan en la comunidad. A pesar de que el contrato de trabajo especifica el compromiso de radicar en la comunidad, la mayor accesibilidad a éstas propicia que algunos maestros se trasladen todos los días a trabajar y, posteriormente, regresen a la ciudad donde radican. Los que se quedan durante la semana, frecuentemente llegan a la comunidad en la mañana del lunes, y el viernes en la mañana regresan a la ciudad donde viven. Estos hurtos de horario dan por resultado menor tiempo dedicado a la enseñanza y, desde luego, menor tiempo dedicado al trabajo de la comunidad.

LOS ALUMNOS RURALES DE LA TELESECUNDARIA

Las condiciones de los alumnos de la Telesecundaria rural son diferentes de las de la secundaria general. Los padres no tienen escolaridad o tienen algún grado de primaria, y las actividades económicas prioritarias se refieren a labores agropecuarias, por lo que los adolescentes rurales parten de otro lugar social para acceder a la educación. A su vez, debido a la insuficiente cobertura de servicios eléctricos, la información de la que disponen es menor a la que tienen los adolescentes urbanos.

El resultado de lo anterior es una necesidad de aprovechar la escuela lo máximo posible. Los maestros refieren una mayor disponibilidad de los adolescentes rurales por involucrarse con la escuela.

Telesecundaria; salían entusiasmados, pues estaban viendo en la televisión cosas que en su comunidad no podían ver (Ríos, 2004).

La Telesecundaria les acercaba un mundo que no estaba ahí. Les permitía abrir la puerta a conocimientos a los que, de otra manera, sería muy difícil acceder. Además, podía representar la posibilidad de construir otros futuros. Por ello, los maestros se comprometían con los alumnos y su sed de aprendizaje; también sabían que los adolescentes rurales se estaban jugando su futuro al transitar por esas aulas.

Ávidas de conocimientos, muy centradas pues ya estaban grandes, con ánimos de salir adelante... Yo siento que Telesecundaria les cayó como del cielo. Me obligaban a prepararme porque ellas querían más, preparaba mis clases, ya que ellas tenían conocimientos a otro nivel porque su edad era de 16 a 18 años; entonces para ellas era muy fácil Telesecundaria, asimilar el conocimiento a su edad. Inclusive me manifestaban que era fácil. Contestaban con mucha facilidad las guías. Todo lo trabajamos; desde matemáticas, inglés y las actividades de desarrollo (González Arcadia, 2004).

LAS CONDICIONES CULTURALES DE LAS COMUNIDADES RURALES

La cultura imperante en las comunidades rurales provoca que las adolescentes tengan mayores dificultades que los varones para continuar su educación. Éstos tienen como destino el trabajo, de ahí que la escuela pueda verse como un espacio para ellos, ya que la educación puede preparar para el trabajo, considerarse como una vía por la cual los varones pueden acceder a una mejor ocupación. Sin embargo, no en todos los casos es así. Aun los adolescentes varones rurales se encuentran atrapados en una cultura donde la educación es poco valorada.

Le pregunté a su papá... la razón del porqué esos muchachos habían dejado de ir a la escuela. Me sorprendió saber que su madrastra era la que había decidido que los niños ya no estudiaran. Según ella, decía que el hijo ya tenía que ayudar al padre en el corte de la caña y que la niña tenía que ayudarla en los quehaceres de la casa (Moreno, 2005).

Las condiciones de vida de la ruralidad, en particular la pobreza, con su imperiosa necesidad de sobrevivencia, provoca que los adolescentes sean considerados mano de obra desde edades muy tempranas y las adolescentes, a su vez, sean consideradas madres potenciales, aportadoras de trabajo en sus ho-

gares. Si los adolescentes rurales tienen esos únicos destinos, la educación será algo extra, una actividad superflua, mientras que lo realmente importante es aportar trabajo al hogar rural. Los maestros de la Telesecundaria lo testimonian de la siguiente manera:

Empecé a hacer labor de convencimiento, pero los padres, a algunos los traían ya trabajando y era difícil que los dejaran, así es que empecé con puras mujeres y con mucho trabajo, ya que sus padres tenían otras ideas para ellas que no las dejaban estudiar, porque ellas eran para la casa, que luego se casaban, en fin, hasta que los convencí, porque las mismas muchachas iban y me decían que volviera a ir con sus padres porque ellas querían estudiar (González Arcadia, 2004).

Consecuentemente con lo anterior, la manera de organizar las actividades a partir del género induce a un rígido esquema de géneros que impacta la propia organización al interior de las aulas.

Nos dieron todas las facilidades para instalarnos; pero al principio no querían dejar estudiar a las jovencitas por ideas arcaicas, de que se casaban o que eran para el hogar y a los varones porque se los llevaban a trabajar (González Arcadia, 2004).

Algo parecido sucedía con el aseo del salón, ya que el joven adolescente quería concretarse a tan sólo mover las sillas y volverlas a acomodar. Le costaba trabajo agarrar la escoba y el trapeador, porque según decían que en su casa esas actividades estaban destinadas para las mujeres, situación que también fue motivo de inconformidad por parte de los padres y algunas madres de familia que no se hicieron esperar en su deseo de hacerme desistir de esa acción (González Ayón, 2005).

El destino de las adolescentes rurales, vinculado a la reproducción biológica, aunado a las condiciones de pobreza, da como resultado menores oportunidades de estudio para las adolescentes rurales mujeres. Los maestros de la secundaria rural se convierten en testigos de esas condiciones culturales.

Otro de los obstáculos era que todos sus hermanos también estudiaban y, al tener muchos gastos, no iban a poder darle a ella para sus estudios. En fin, muchos eran los pretextos que le ponían para que ella estudiara (De Dios, 2005).

Lucrecia le ayudaba a su padre a cortar chile y jitomate. Era muy buena para eso y su papá no la dejaba ir a la escuela, pues consideraba que no servía para la escuela. Él le dijo que no le permitiría estudiar, ya que la escuela sólo era para niños inteligentes y no para “burras” como ella. También le dijo que ella era buena para trabajar y, por lo tanto, para ganar dinero (Martínez, 2005).

CONCLUSIONES: RETOS DE LA EDUCACIÓN DE LOS ADOLESCENTES RURALES

Los retos principales a los que se enfrenta la educación de los adolescentes rurales en el país son:

- 1) El reto de la paradoja del conocimiento y la pertinencia de la educación. La educación destinada a los adolescentes rurales, si bien debe partir de la creación y la aplicación del conocimiento para la resolución de problemas, como el motor que dinamiza hoy a la sociedad mundial, también debe partir del conocimiento socialmente pertinente para las realidades de los adolescentes rurales.
- 2) El reto de alumnos adolescentes incorporados al trabajo rural. La escuela debe tomar en cuenta las condiciones reales de los adolescentes rurales, toda vez que la sobrevivencia del hogar campesino no es sólo una responsabilidad de los adultos del grupo familiar, sino que los adolescentes son incorporados desde edades muy tempranas a labores de sostenimiento grupal. Esto se convierte en un reto para la escuela tradicional, que asume la existencia de alumnos de tiempo completo, cuyos intereses se centran en la escuela.
- 3) El reto de las condiciones específicas que establece la pobreza rural. La primera condición es sobrevivir, de ahí que la escuela no tenga mucho que ver con la generación de nuevos destinos para la adolescencia rural. La escuela puede convertirse en un medio para vencer la pobreza, si es que aquélla logra ser pertinente respecto de las localidades donde se asienta. Sin embargo, las expectativas de los adolescentes rurales son dirigidas por los ritos de paso a la edad adulta, y establecidas por las comunidades rurales, entre ellas, la cultura de la migración, el abandono rural, la falta de construcción de ciudadanía rural, etcétera.
- 4) El reto de la incorporación de la tecnología de la televisión en la formación de los maestros. Es preciso que las escuelas formadores de docentes introduzcan, en las estrategias de enseñanza, el uso de infraestructura de comunicación, así como la utilización de los materiales de apoyo. Aunque este requerimiento es más necesario para la Telesecundaria, sin duda alguna tiende a incorporarse en todos los niveles educativos.
- 5) El reto de la formación integral de los docentes. Los maestros de Telesecundaria deben ser formados como maestros con una educación integrada, ya que deberán responsabilizarse de la conducción de las diversas áreas y materias del programa escolar. Conocimientos específicos, como inglés o actividades artísticas, tienden a quedar relegados debido a la falta de dominio de ellas, de parte de los profesores. En la educación de Telesecundarias adquiere especial relevancia la formación integral de los profesores.

- 6) El reto de la cultura de géneros rígidos o destinos asignados. La Telesecundaria debe discutir las propias premisas en que descansa la cultura rural o, al menos, tomarlas en cuenta si lo que se desea es convertir a la escuela en un factor de formación de personas y no sólo en el medio de acreditación de escolaridad.

Los retos anteriores son una parte de los que pueden identificarse cuando se enfatiza en la educación de los adolescentes rurales. Un estudio más completo, sin duda alguna visualizará retos relacionados con la formación de ciudadanía, la construcción de subjetividades, la posibilidad de elaborar proyectos de vida propios, que partan de las condiciones de los adolescentes rurales, pero que sea capaz de aportar elementos para transformar sus propias condiciones de vida. En este sentido, el reto principal de la educación de los adolescentes rurales es construir oportunidades similares a las que tiene el resto de los adolescentes, para cursar los últimos tres grados del ciclo básico obligatorio. Ello habla de igualdad en la sociedad y no sólo en la introducción de cambios en la escuela, ya que la desigualdad de los adolescentes está vinculada al origen social, la pertenencia étnica y a la discriminación de género.

BIBLIOGRAFÍA Y ENTREVISTAS CITADAS

- CASILLAS Sandoval, Karina. “Una experiencia increíble”, Testimonio participante en la *Cuarta Convocatoria Educación y perspectiva de género*, Nayarit, SEP/CONAFE/Instituto Nacional de las Mujeres, México, 2005.
- CEPAL/OIJ. *Adolescencia y juventud en América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos en el comienzo de un nuevo siglo*, Serie Población y desarrollo, Santiago, Chile, CEPAL, 2000.
- CONAPO. *Índices de marginación*, México, CONAPO, 2000 [en línea] (www.conapo.gob.mx). Acceso del 11 septiembre de 2005.
- DE DIOS Orozco, Yeraldín. “Ejemplo de vida”, Testimonio participante en la *Cuarta Convocatoria Educación y perspectiva de género*, op. cit., 2005.
- DE LA CRUZ, Quintero, Fabricio. “Docente de Telesecundaria”, Tepic, Nayarit, 2005 (Entrevista realizada por Guadalupe Jiménez).
- ENADID. *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica*, INEGI, México, 1999.
- FLORES Ruvalcaba, Juan Pedro. “Docente de Telesecundaria”, Tepic, Nayarit, 2004 (Entrevista realizada por Guadalupe Jiménez).
- FONSECA Franco, Esteban. “Fundamos el Subsistema de Telesecundaria”, en Lourdes Pacheco (coord.). *Maestros somos*, Tepic, Nayarit, SEPEN/UAN, 2005 (Entrevista realizada por Guadalupe Jiménez).

- GONZÁLEZ Arcadia, María del Carmen. "Experiencia," Testimonio participante en la *Cuarta Convocatoria Educación y perspectiva de género*, op. cit., 2005.
- GONZÁLEZ Arcadia, Lucía del Carmen. "Docente de Telesecundaria", Tepic, Nayarit, 2004 (Entrevista realizada por Guadalupe Jiménez).
- GONZÁLEZ Ayón, Carmen. "Docente de Telesecundaria", Tepic, Nayarit, 2004 (Entrevista realizada por Guadalupe Jiménez).
- GONZÁLEZ Cornejo, Andrea Paula. "Trabajadoras guatemaltecas en el servicio doméstico de la ciudad de Tapachula, Chiapas", en *Memoria del Segundo Foro Nacional y IV Estatal en Estudios de Género*, Acapulco, Universidad Autónoma de Guerrero, 2005 (CDrom).
- INEGI. *Censo Nacional de Población*, Aguascalientes, INEGI, 2000.
- IMJ/CIEJ. *Encuesta Nacional de Juventud*, México, Instituto Mexicano de la Juventud, Centro de Investigaciones/Estudios sobre Juventud (José Antonio Pérez Islas y Mónica Valdés, coords.), 2000.
- INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN. "Educación y equidad en América Latina", en *Carta Informativa*, vol. XXIII, núm. 1, Buenos Aires, IPE, enero-marzo de 2005.
- JIMÉNEZ, Guadalupe. "La Telesecundaria en Nayarit", Tesis de Maestría en Educación, Universidad Autónoma de Nayarit, 2005 (versión preliminar).
- MARTÍNEZ Herrera, María del Rosario. "Ave cautiva", Testimonio participante en la *Cuarta Convocatoria Educación y perspectiva de género*, op. cit., 2005.
- MORENO López, Ismael. "Sólo tenemos 11 y 15 años", Testimonio participante en la *Cuarta Convocatoria Educación y perspectiva de género*, op. cit., 2005.
- PACHECO, Lourdes. "Juventudes rurales en México", en *Jóvenes Mexicanos del Siglo XXI. Encuesta Nacional de la Juventud*, México, Instituto Mexicano de la Juventud/ Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud (CIEJUV), 2002, pp. 416-452.
- PONCE Sánchez, Antonio. 2005. "Docente de Telesecundaria", Tepic, Nayarit, 2005 (Entrevista realizada por Guadalupe Jiménez).
- RIES. *Documento base de la Reforma Integral de la Educación Secundaria*, SEByN, 2002 [en línea] <http://ries.dgme.sep.gob.mx>. Acceso del 28 de diciembre de 2005.
- _____. "El sistema no ha logrado una auténtica equidad" en Documentos de la Reforma Integral de la Educación Secundaria, 2005 [en línea] <http://ries.dgme.sep.gob.mx>. Acceso del 28 de diciembre de 2005.
- RÍOS Espinosa, José Guadalupe. "Primer Responsable de Telesecundarias en Nayarit, periodo 1974-1975", 2004 (Entrevista realizada por Guadalupe Jiménez).

SANTOS, Annette. "Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que las condicionan" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXI, núm. 3, México, Centro de Estudios Educativos, julio-septiembre de 2001, pp.11-52.

SEP. *Reforma Integral de la Educación Secundaria*, México, SEP, 2005.

Los saberes campesinos en debate con los modelos curriculares de la escuela rural mexicana de nivel medio y medio superior ¿Un conflicto de saberes?

*María Guadalupe Díaz Tepepa**

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se elaboró con base en los resultados de una investigación que la autora desarrolló entre 1995 y 1998 en comunidades serranas del estado de Puebla y en sus correspondientes escuelas agropecuarias. La investigación se titula: “Técnica y tradición. Etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario” (Díaz Tepepa, 2001). Los resultados han permitido comprobar la importancia de conocer la relación entre la unidad productiva familiar y las condiciones comunitarias en el momento de fijar la viabilidad de los modelos curriculares que se proponen para el fortalecimiento de la economía y la productividad campesina.

En el documento de la investigación se incorporó la idea de que, entre las muchas funciones de la familia campesina, una básica consiste en asegurar a las nuevas generaciones la transmisión de conocimientos, aptitudes y valores necesarios para seguir operando las diferentes modalidades que adquiere en cada localidad, la estrategia campesina de producción.

A quienes trabajan en el desarrollo de tecnología agrícola moderna quizá podría parecerles un exceso hablar de un sistema campesino de conocimientos, toda vez que se tiende a considerar a la agricultura de autosubsistencia como una rémora de formas atrasadas de producción, entre cuyas características destacaría la ignorancia de los conocimientos que les puede aportar la moderna ingeniería agrícola.

* Doctora en Filosofía (Ciencias de la Educación); profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

Por tal razón, se trató de mostrar el complicado y particular manejo de recursos al que se deben enfrentar los campesinos en cada una de las localidades del estudio, así como poner de manifiesto de qué manera cada combinación concreta de estrategias de supervivencia requiere formas particulares de transmitir conocimientos, valores y aptitudes. También se insinuó el carácter conflictivo que ciertas formas de transmisión de conocimientos presentaban a la hora de ser contrastadas con los programas educativos desarrollados en las localidades de este estudio.

No pretendo mostrar los hallazgos completos de la investigación, sino tomarlos como referencia para reflexionar en la tensión que existe entre el saber campesino y el saber escolar, y mostrar que la causa última de esa tensión se encuentra en las concepciones sobre el trabajo campesino de las instituciones educativas que operan en las comunidades, así como en el papel que se asigna a la escuela como agente del desarrollo local y regional.

LAS TENDENCIAS DE LA SOCIOLOGÍA RURAL Y SU IMPACTO EN LAS DEFINICIONES CURRICULARES

A finales de la década de los años setenta y la primera mitad de los ochenta, se desarrolló en México y en otras partes del mundo un fuerte debate en torno a las características del sistema campesino de producción y del papel que el campesinado juega en las perspectivas de desarrollo de los países en donde habitan y producen los campesinos. Aunque a ese debate se sumaron las más diversas posiciones, las dos posturas básicas fueron, por un lado, aquellas que presagiaban la inminente desaparición del campesinado y su consecuente sustitución por empresas agropecuarias privadas de tipo capitalista o por empresas estatales y colectivas de tipo socialista. En el otro extremo del debate se colocaban algunos investigadores que, sensibles a la extraordinaria capacidad de adaptación y supervivencia de los campesinos en las diversas partes del mundo, trataban de demostrar la falsedad de las predicciones acerca de la desaparición del campesinado y de explicar el carácter particular y funcional del trabajo campesino para los diferentes sistemas o modos de producción.

Ambas posiciones han servido para sustentar, teóricamente, diversos programas de educación y desarrollo rural en el nivel local y regional, tales como los diseñados para las escuelas asentadas en las localidades analizadas.¹ En este

¹ Para el trabajo de campo de esta investigación se escogieron dos ámbitos de la educación rural con el propósito de contrastar las tendencias educativas y su concreción en un ámbito social y productivo local: 1) Los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y 2) las Escuelas Telesecundarias de Formación para el Trabajo que operan en la Sierra Norte Oriental del Estado de Puebla, en los municipios de Zautla e Ixtacamaxtitlán. En tales casos (tres escuelas telesecundarias y un CBTA), la investigación profundiza también sobre las respectivas comunidades y las características de las familias campesinas

apartado sólo se discutirán las consecuencias que tienen esos modelos para la forma en que se tensan o complementan los saberes generados en la escuela, con aquellos que se producen desde el ámbito productivo familiar y en las condiciones productivas de las comunidades.

Pese a que no queda explícito en ninguna parte del modelo educativo de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuarios (CBTA), su coincidencia con las líneas teóricas que presagian y, en consecuencia, alientan la manera como se identifican, en ese modelo, los valores de la modernidad y el progreso con las formas productivas desarrolladas en los países con agricultura moderna de tipo capitalista, permite afirmar que su modelo tiene como sustento la sustitución de las estrategias campesinas de subsistencia por formas productivas de mercado. Sin embargo, en la realidad escolar no es así, pues la diversidad de actividades prácticas en los planteles, nos muestra que existen más bien “acoplamientos de saberes” prácticos que conforman un saber técnico propiamente escolar. Estas observaciones se comprueban en los testimonios sobre la práctica escolar que hemos documentado en otros trabajos de investigación (Díaz Tepepa, 1993; Weiss, 1991; Levy, 1990), y en los capítulos correspondientes a la versión original de este estudio.²

Al ajustarse a las condiciones de la realidad escolar, el modelo curricular se “recontextualiza” y adquiere las especificidades de la práctica escolar concreta, aquella que se construye a partir de las condiciones materiales de la escuela y de los sujetos que la realizan. Sin embargo, la práctica escolar concreta siempre tiene, como punto de referencia, el modelo curricular que la define.

El modelo de la agricultura moderna de mercado, que sirve como fundamento del modelo curricular de la mayoría de escuelas agropecuarias de este país, como bien lo señala Palerm, depende de que existan recursos abundantes de capital, fuerza de trabajo relativamente escasa y abundancia de suelo cultivable: “Bajo estas condiciones, el capital tiende crecientemente a sustituir a la fuerza de trabajo, a pesar de que se establezca un ciclo de rendimientos físicos decrecientes del suelo” (1989: 221). El capital sustituye al trabajo mediante la mecanización de la mayor parte de los procesos, la cual sólo es posible mientras se cuente con energía barata y fácilmente disponible, que será utilizada como fuerza motriz, lo mismo que con productos agroquímicos (fungicidas, fertilizantes, herbicidas, insecticidas). Este modelo productivo es el que se ha

en torno al centro educativo. Se trata de modalidades de educación que comparten objetivos educativos similares: contribuir, mediante la escuela, al desarrollo rural y de la comunidad, pero que tienen estrategias educativas distintas. En una de estas modalidades de educación se propone, explícitamente, incorporar el saber cotidiano de la familia campesina en la definición del contenido escolar; es el caso de las Escuelas Telesecundarias de Formación para el trabajo. En los CBTA, por el contrario, se pretende sustituir el saber tradicional por el saber técnico moderno.

²Véase, en especial, Díaz T. Ma. G., 2001: 225-262.

trasplantado a las escuelas agropecuarias en sus diferentes niveles, sin reflexionar mucho sobre las condiciones que permitieron el surgimiento de esa forma de producción. Sin embargo, lo más grave fue que se implantó el modelo de producción sin realizar un análisis profundo de las condiciones productivas diversas de las localidades o regiones donde se prevé que opere. En un contexto como éste, el conjunto de conocimientos, valores y saberes locales tenderá a ser minimizado, cuando no caricaturizado y denigrado, de la misma manera que las formas de producción campesina.

El modelo productivo que se promueve en “programas educativos alternativos” se identifica, por el contrario, en gran medida, con las corrientes teóricas que rechazan la inminencia de la desaparición de las formas campesinas de producción y que incluso sostienen la superioridad de éstas sobre las de tipo moderno capitalista. Estas propuestas se vieron reforzadas, a finales de la década de los ochenta, con la aparición y la consolidación de líneas de investigación sobre agroecosistemas, principalmente, con la difusión —en México— de la obra de Víctor Toledo. La valoración positiva que hacen del trabajo campesino está relacionada con el hecho, objetivamente demostrable, de que el campesino, dada la baja cantidad de energía fósil que utiliza, así como su tendencia a la optimización de los pocos recursos con que cuenta (trabajo, tierra, herramientas simples), produce una degradación menor del ambiente. Además, ese tipo de investigaciones ha demostrado, ampliamente, la mayor productividad del trabajo campesino respecto de diversas ramas de la agricultura capitalista puesto que, aunque el campesino por lo general obtiene un rendimiento menor en sus tierras que el conseguido por los agricultores capitalistas, al restar el monto invertido en insumos (semilla mejorada, agroquímicos, mano de obra, energéticos) en uno y otro sistemas, la ganancia obtenida por hectárea es bastante similar. La ventaja del campesino consiste en que, al usar bajos niveles de agroquímicos, combustible fósil y energía basada en la tracción humana, su contribución a la degradación del ambiente es mínima comparada con la que genera el agricultor de tipo capitalista.

La consecuencia de esta forma de concebir el sistema campesino de producción es que existe una amplia revalorización de los conocimientos, valores y saberes que representa el campesino, y un rechazo frontal a la mecanización de la agricultura y al uso de productos agroquímicos.

La necesidad de revalorizar estos saberes y conocimientos ha conducido a los promotores de programas de educación alternativos —como es el caso de las Escuelas Secundarias de Formación para el Trabajo que han operado coordinadas por el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) en la Sierra Norte Oriental del estado de Puebla— a desarrollar *exitosamente*, en la escuela, un tipo de trabajo productivo muy similar al que se desarrolla de

manera cotidiana en las familias, pero que tiende sólo a resolver problemas de supervivencia y no problemas productivos concretos en la unidad familiar de producción.

Así, ambos modelos productivos de las escuelas, basados en las perspectivas teóricas antes indicadas, son descripciones de las formas ideales en que debe operar un determinado sistema de producción; no obstante, al momento de concretar el modelo hace falta realizar, de forma más rigurosa, un reconocimiento de las condiciones en las que habrá de operar y hacer los reajustes necesarios.

Cuando en el discurso docente y en los objetivos generales del trabajo educativo de los CBTA se pretende transmitir a los alumnos los mayores adelantos tecnológicos agropecuarios, con el propósito de generar profesionales con la calificación suficiente para operar la tecnología agrícola moderna, lo único que en la realidad se lograría son candidatos al desempleo (Ibarrola, 1994). Esto no se contradice con el hecho de que en las localidades existan empresas agrícolas modernas candidatas ideales a recibir a los técnicos agropecuarios egresados del CBTA. Pero lo relevante en ese tipo de empresas es que de ninguna manera son semejantes a las de los países desarrollados que, como ya se ha señalado, cuentan con abundancia de capitales y tierra, mientras que carecen de mano de obra. Por el contrario, en la mayor parte de los poblados donde se han creado CBTA, las empresas agropecuarias tienen un acceso restringido al financiamiento, disponen de cantidades moderadas de tierra y se ubican en un contexto de abundancia de mano de obra; su ventaja consiste, precisamente, en usar el recurso más abundante (la mano de obra), por lo que seguramente tenderán a invertir poco en la modernización tecnológica de su empresa.

El modelo productivo de las escuelas secundarias de formación para el trabajo, a pesar de que se propone corregir situaciones como las descritas puede caer, en los hechos, en la trampa que significa no reconocer el carácter abstracto de cualquier modelo y tratar de promoverlo sobre la realidad concreta, por ejemplo: el rechazo por principio ideológico tanto de la mecanización de las tareas agrícolas como del uso de agroquímicos, al concebirlas como atentatorios contra las tradiciones y costumbres que los campesinos han confeccionado a lo largo de los años hasta constituir un agroecosistema que se viene reproduciendo desde cientos de años atrás y que ha permitido una relación más o menos respetuosa con el medio ambiente.

Cabe recordar, con base en los testimonios obtenidos en el trabajo de campo, que aunque los campesinos de estas localidades reconocen la superioridad de los abonos naturales sobre los químicos, no cuentan con animales suficientes para producir el abono necesario y muchas veces se ven obligados a comprarlo a precios superiores al de los abonos químicos. Asimismo, aumentar el volumen de animales por unidad doméstica significa ampliar las zonas de

pastizales, en detrimento de la ya de por sí pequeña extensión agrícola. A su vez, acrecentar la extracción de abono de elite, tierra de hojas, significa caminar hacia la degradación de los escasos recursos boscosos.

Una situación semejante ocurre con el problema de los insecticidas. Debido a su precio y al de las bombas de motor necesarias para su aplicación, aun cuando el campesino desee utilizarlos no cuenta con las condiciones económicas para hacerlo y, si bien en la escuela se han recuperado ciertos saberes populares para el control de plagas, el problema es tan grave que ya no se puede resolver con manejos domésticos. En la escuela sólo se alcanza a señalar el efecto pernicioso para el ecosistema (ya de por sí alterado) del uso indiscriminado de agroquímicos.

Es decir, en el modelo CBTA se idealiza el punto de llegada (la agricultura moderna mecanizada), por lo cual se hace todo lo posible por incorporar en la enseñanza escolar todos los conocimientos teóricos y prácticos de la tecnología moderna, con base en los supuestos requerimientos de la modernización. En el modelo alternativo de las escuelas secundarias, por el contrario, se idealiza el punto de partida, por lo que se hace hincapié en volver, prácticamente, a las condiciones productivas previas a las plagas, al abandono del trabajo colectivo y a la tecnificación incipiente de las labores agrícolas.

Las condiciones objetivas descritas en el conjunto de las localidades indican que ninguno de los dos modelos puede ser muy eficaz. El modelo de los CBTA no es pertinente tanto por las condiciones particulares de la institución escolar, que no cuenta con los recursos suficientes para llevarlo a efecto, como por las condiciones extraescolares (locales) de disposición de capital, tierra y trabajo. Como hemos visto, las condiciones productivas de nuestros pueblos campesinos son diferentes de las existentes en los países desarrollados con agricultura moderna. Por lo tanto, aun cuando la institución escolar lograra transmitir, más o menos, de forma fiel el modelo agronómico ideal, caeríamos en un error, pues éste significa la subutilización del recurso más abundante: la fuerza de trabajo; es decir, favorecer el desempleo de los técnicos agrícolas.

La dificultad para llevar a cabo el modelo alternativo impulsado en las escuelas secundarias analizadas es un tanto diferente, pues para poder recobrar el trabajo colectivo y el uso exclusivo de fertilizantes naturales se requiere (en las localidades de estudio) aumentar la disposición de tierra por unidad familiar, y esto no es deseable porque sólo podría lograrse eliminando unidades familiares o desmontando mayores extensiones de los ya escasos recursos boscosos para incorporarlos como terrenos de siembra (lo que a su vez reduciría la capacidad de extraer abono en forma de tierra de hojas).

En estas circunstancias, la mejor (si no es que la única) opción con que cuentan las comunidades campesinas con agricultura de subsistencia es hacer

un uso todavía más racional e intenso del principal recurso: la fuerza de trabajo humana.

No es cualquier cantidad de trabajo aplicada a la agricultura lo que permite el éxito del campesino —en la producción para la supervivencia— sino fundamentalmente la *calidad* de ese trabajo. Es decir, la capacidad de manejar de manera adecuada el medio natural y el extenso conocimiento de las plantas y animales, capacidad y conocimientos que el desarrollo de la agricultura moderna destruye día a día al imponer el monocultivo y el uso indiscriminado de agroquímicos, pero sobre todo al convertir a los campesinos en peones asalariados (véase Palerm, 1989: 223, las cursivas son del autor).

Es decir, la única salida que tienen los campesinos para invertir la tendencia a los rendimientos decrecientes de la tierra es aumentar la calidad de su trabajo, lo cual significa *ampliar su conocimiento y su capacidad para manejar el medio ambiente*. Pero como el nivel de desarrollo de la agricultura campesina no permite prescindir, en el corto plazo, de ciertos componentes de la agricultura moderna (fertilizantes, plaguicidas, semillas mejoradas, transporte motorizado, herramientas, maquinarias) la labor de la escuela debería enfocarse en reconocer, en primer lugar, las condiciones objetivas que conducen al campesino a incorporar o dejar de hacerlo ciertos componentes de la agricultura moderna. En segundo lugar, debería dirigirse a experimentar la incorporación de estos componentes articulados con los componentes productivos tradicionales, así como a reconocer y enseñar la sistematicidad que adquiere la nueva relación entre componentes nuevos y viejos. En tercer lugar, a aprender y enseñar cómo la incorporación de la nueva tecnología es reordenada en el sistema de conocimientos y habilidades propios del campesino (lo que a su vez supone el conocimiento más o menos sistemático de cómo opera ese saber). De esto depende que la incorporación de los nuevos componentes no signifique el desmantelamiento del saber campesino, tal como lo pronostica Ángel Palerm y que se previene en los fundamentos del modelo educativo alternativo por el CESDER en las Escuelas Rurales de Formación para el Trabajo.

LOS SABERES Y NO SABERES CAMPESINOS.

EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA ESTRATEGIA PRODUCTIVA

En la investigación realizada se ha mencionado y descrito la existencia de diferentes saberes campesinos en forma más o menos aislada, y se ilustra cómo ellos racionalizan la lógica de sus tareas productivas. Esos ejemplos son suficientes para sostener la existencia de *un saber campesino*, así como la necesidad de una correcta estrategia de articulación de saberes promovida desde el ámbito escolar. Por tal razón, en las siguientes páginas se proporcionarán algu-

nos campos críticos en los que se considera urgente promover esa estrategia de articulación, como condición necesaria para detener e invertir los procesos de rendimiento decreciente del trabajo campesino observado en las cuatro localidades en estudio.

El primer caso tiene que ver con la forma tradicional de “manejo campesino” en el mejoramiento de su semilla. Un dato frecuentemente señalado en las comunidades poblanas indicaba que los campesinos realizaban un “curioso” intercambio de semilla entre ellos. La operación fue descrita por un campesino más o menos de la siguiente forma:

Tú les das el maíz de huitlacoche y ellos lo utilizan para consumo, pero te dan maíz azul que, entonces, tú utilizas como semilla. El intercambio se hace entre los que tienen una variedad y no otra. Por ejemplo, quien tiene frijol amarillo le da a alguien que tiene frijol negro. Es para la semilla, para la siembra... bueno, si tú no lo quieres sembrar te lo puedes comer... pero yo lo voy a utilizar para sembrar.

Tomando en cuenta la fisiografía de la zona, así como el hecho de que “se cambia de semilla cada dos años”, podemos estar ante un saber cultural que parece seguir los patrones naturales de selección de especies agrícolas, lo cual significa un constante trabajo campesino de adaptación de las semillas a las cambiantes condiciones naturales de la zona. Para demostrar tal cosa sería necesario realizar un seguimiento de las rutas de intercambio de semillas y observar la respuesta que éstas presentan según las distintas alturas y microclimas regionales en los que van siendo sembradas. Puede demostrarse que, mediante este tipo de intercambios, se van dando procesos de mejoramiento de semilla que permiten que el maíz de la localidad resista mejor las condiciones climáticas y biológicas adversas. Nótese cómo mientras poco a poco todo el patrón de cultígenos de esas localidades va siendo presa de las plagas, el maíz aún no ha sido diezmado por ellas, aunque el frutal se siembre “asociado” a la milpa.

Por tal razón, habría que evaluar si la carencia de intercambio de semillas, en el caso de los frutales, y el ataque por las plagas que caracteriza a este cultivo no podría ser una muestra de las consecuencias nefastas de la reproducción durante grandes periodos de un mismo material genético de una especie que, además, no es nativa del lugar (como es el caso de la mayoría de los frutales en la comunidad de Huixcolotla de la sierra norte pobлана), por lo que puede estar insuficientemente adaptada a las condiciones locales. El caso del intercambio de semilla de maíz podría dictar la pauta para establecer formas correctas de adaptación para los frutales y cualquier otro cultivo que se desee incorporar en la región.

Otro campo en el que urge realizar propuestas coherentes de articulación de saberes es el relacionado con la fertilización del suelo. Ya se ha señalado la ten-

sión existente, por un lado, de la valoración negativa que tienen los fertilizantes artificiales tanto entre los campesinos como en las propuestas productivas del modelo educativo alternativo, como por otro, la dependencia hacia los mismos en el panorama productivo inmediato debido a la carencia de una producción suficiente de fertilizantes naturales y a que “las tierras ya se acostumbraron” al agroquímico.

La incorporación de los fertilizantes químicos ha sido integrada en forma muy avanzada en el sistema de conocimiento de los campesinos (a pesar de que fueron educados para el manejo de fertilizantes naturales). Uno mostraba así la forma particular de articulación entre el saber campesino y el requerido para el manejo del agroquímico: “... la milpa lo que quiere es fertilizar cuando está a 15 o 20 cm de crecimiento. ¿Para qué le vamos a echar el abono después? Ya no lo aprovecha, ya lo hemos calado, ya lo hemos experimentado mucho tiempo y no. Ya no confronta como cuando se le fertiliza cuando tiene 15 o 20, entonces sí se desarrolla la milpa”.

Es decir, que mientras que en las Escuelas Rurales de Formación para el Trabajo se esfuerzan, casi como por una cuestión de principios, por mostrar los efectos perniciosos del uso de agroquímicos, el campesino se esmera en la integración de los conocimientos requeridos para su manejo en su tradicional sistema de representaciones y saberes. El asunto es que la correcta incorporación del fertilizante a su sistema productivo es para él una valoración de tipo práctico, no teórico; pues han podido comparar en los hechos los resultados del uso de uno y otro tipo de fertilizante. Asimismo, los testimonios recabados indican que el campesino considera mejores a los de tipo natural. El problema es que en términos objetivos no pueden dejar de usar los químicos, ya que no existe un abasto suficiente ni accesible de abonos naturales.

De la misma manera, ellos saben perfectamente que el uso de los agroquímicos (fertilizantes, fungicidas, insecticidas) disminuye a la larga los rendimientos de la tierra, pero no tienen más opción inmediata que usarlos. En este sentido, lo más correcto sería que la escuela, en vez de enseñar el combate a este tipo de productos, promueva un uso responsable, crítico y, por qué no, “técnico” de los mismos, que permita al futuro productor un manejo más versátil y responsable de sus recursos productivos.

Otro campo por estudiar para realizar la articulación de saberes es el que tiene que ver con el conocimiento detallado de los campesinos acerca de su entorno, en especial sus conocimientos relacionados con las características de los diferentes pisos ecológicos que componen su hábitat. De entre estos últimos, el conocimiento de los efectos de la altura sobre las especies cultivables resulta crucial en el momento de incorporar nuevas variedades o especies.

En la investigación notamos cómo un campesino de Atlautla⁴ ilustraba sobre los productos que se pueden o no obtener en su municipio, en comparación con los que se dan en el pueblo vecino de Tepetlixpa. La variedad de productos está determinada por la frecuencia de las lluvias y las diferencias de temperatura que dan origen a múltiples regiones microclimáticas. Aquí se ha conceptualizado la importancia del factor altura para la conformación de los pisos ecológicos que integran su hábitat. De hecho, las increíbles variaciones climáticas existentes entre Atlautla y Tepetlixpa no serían explicables en distancias tan pequeñas como las que separan a ambas poblaciones (menos de 20 km) si no fuera por la diferencia de alturas entre ellas. Los terrenos de cultivo de Atlautla se encuentran entre los 2 400 y 2 700 msnm, mientras que los de Tepetlixpa se ubican entre los 2 300 y 2 400 msnm. En términos de saberes locales todo esto se traduce en expresiones como ésta:

[...] yo qué me voy a poner a sembrar aguacates, no va a salir bien; sin embargo siembro nogal, eso sí se da; las bredas (una especie de higos) sí se dan; pero allá, más, hasta se cuecen. Acá no se quieren cocer y no crecen mucho; por allá sí crecen mucho, pero por acá, no; como que queda más chico. La diferencia es la tierra, el clima, el tiempo. Acá nos llueve y luego, como en este año, ¿cuántas veces granizó?, allá granizó dos veces nada más. Si acá sembramos calabaza, un granizazo y se acabó la siembra...

Podríamos seguir extendiendo la lista de saberes detectados en las localidades, lo que requiere una reflexión por parte de las instituciones escolares y no escolares interesadas en promover el desarrollo de las diferentes localidades; por ejemplo: el caso del manejo y la conservación de los recursos forestales, la articulación de conocimientos para el mejoramiento de la actividad artesanal y otras semejantes. Por el momento basta con hablar de “saberes campesinos” y subrayar la necesidad de desarrollar estrategias que permitan su correcta articulación con los conocimientos técnicos programados para la enseñanza y con los que se desarrollan en el ámbito escolar.

Un caso ejemplar es el asunto del control de las plagas que diezman la producción en las comunidades serranas de Puebla, especialmente de frutales. Aquí el esfuerzo de la escuela debe ser mayor y más dinámico, puesto que desde el lado campesino nos enfrentamos a un problema que aquí denominaremos de “no saberes”.

Cuando se habla de saberes locales suponemos un manejo de información más o menos completo del campesino respecto de su proceso productivo aun-

⁴ Atlautla es un poblado del Estado de México donde se localiza el CBTA, en el cual se hizo el estudio etnográfico correspondiente a la investigación.

que ese conocimiento no sea compatible con las explicaciones científicas. Esta forma de concebir las cosas se puede observar en el texto de Palerm, citado páginas arriba, y más acusadamente en los estudios de la línea de agroecosistemas. Sin embargo, en las localidades estudiadas se encontró también un constante y persistente “no saber”: no saber por qué la tierra ya no produce igual que antes, por qué se les plagan las cosechas, por qué se les pudre el frijol antes de comenzar la siguiente temporada:

[...] tiene dos años que no se da, quién sabe por qué; florea, pero no cuaja la flor... Ahora el frijol no nos dura, entonces no sabemos a qué se debe, porque el frijol por aquí lo estamos cosechando y por aquí ya se está picando, será por el fertilizante... es lo que tenemos de experiencia, de que siempre se apolilla el frijol, y por eso ya no... entonces por eso se nos acabó el ánimo de seguir juntando juntamente [*sic*] con el maíz, frijol.

En este sentido, la educación que imparte la escuela agropecuaria debería ser capaz de explicar eso que los campesinos no saben o no pueden explicar, pero no en términos de la agricultura moderna, puesto que ésta se ha caracterizado por no explicar y suplantar la lógica de la producción campesina, motivo por el cual los campesinos se resisten a aceptar los métodos modernos de producción.

De ninguna manera esto significa que se considere al campesino como incapaz de encontrar él mismo las respuestas a sus problemas productivos. De hecho, parece notable la forma en que un agricultor de Tlamanca ha reflexionado sobre el modo en que han aparecido las plagas y su relación con el uso de agroquímicos, así como con las expectativas de producción agrícola:

[...] no porque yo sea sabio, pero le diré una cosa: los que vamos agarrando experiencia —eso es en cuanto al tiempo—, cuando para el año que viene no va a haber cosecha, la misma semilla da señas. Se apolilla antes (hasta el maíz). Una temporada así estábamos cosechando y por aquí teníamos dos o tres costales. Cuando salí empecé a ver así en los costales de ixtle un polvillo; meto la mano y: gorgojillos. Entonces al siguiente año no se logró nada absolutamente y así siguió ya. Otros años que sale bien, solita, la semilla, al siguiente año sí hay cosecha; entonces eso es lo que tengo que decirle. Aunque a veces dicen que eso son supersticiones, pero eso anuncia que no va a haber cosecha, eso es lo que yo he visto, eso es lo que yo he captado... Me dicen ¿cómo sabes?, yo sé porque he visto cómo ha salido el producto de lo que he cosechado y visto si dura o no dura.

Pero este mismo campesino es incapaz de dar una explicación a la aparición de estas plagas (aunque sugería que era por el fertilizante) y por lo tanto a dar con un método de control para evitar sus efectos nocivos. De ser cierta la *corazonada* del campesino en el sentido de que el aumento de las plagas

está asociado con el uso de fertilizantes, la necesidad de que la escuela dé explicaciones a este tipo de problemas se torna básica para resolver una situación que puede conducir a una degradación irreversible del agroecosistema regional, puesto que el agente causante del disturbio es externo, atenta contra el agroecosistema y depende de procesos tecnológicos cuya producción y manejo superan con mucho los límites de la estrategia campesina de producción.

CONCLUSIONES

La labor de la escuela, por lo tanto, no debe ser la de llevar la luz del conocimiento al campesino, ni la de sucumbir ante lo complejo y respetuoso para el ecosistema que ha resultado su milenario manejo del mismo, sino que el eje de la acción debe conducir a encontrar la forma en la cual la tecnología moderna pueda ser insertada de la manera más correcta y respetuosa dentro de la estrategia campesina de producción.

Esto, sin embargo, no es una propuesta de principios. No se postula la modernización del campo como la condición *sine qua non* para resolver los problemas del mismo, sino que ésta debe ser la respuesta a las condiciones locales de producción en las que el uso de agroquímicos es una realidad presente en la agricultura regional desde hace más de 20 años, aunque durante ese lapso los campesinos no hayan logrado entender las “reglas” de su funcionamiento y lo más probable es que no puedan ya prescindir de sus usos por lo menos durante una buena cantidad de años.

Estas consideraciones permiten deducir que la escuela rural agropecuaria de nivel medio y medio superior requiere una mayor comunicación con su entorno productivo comunitario, que no basta con una declaración de principios transmitidos en el discurso de la enseñanza, ni tampoco con la utilización de formas novedosas de trabajo escolar semejante o no al trabajo familiar. Sigue siendo imprescindible un trabajo riguroso en torno al contenido escolar basado en la detección de los problemas productivos y los saberes campesinos para dar respuesta a lo que, en los mismos principios y lineamientos de los modelos escolares se predica: lograr una pertinente y eficiente relación entre la escuela y la comunidad para promover el desarrollo local.

BIBLIOGRAFÍA

- BASSOLS Batalla, A. *Recursos naturales de México. Teoría, conocimiento, uso*, México, Nuestro Tiempo, 1976.
- BERLANGA Gallardo, Benjamín. “Alternativas de educación tecnológica agropecuaria. Una experiencia del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural”, México, mimeo, 1991.

- _____. *La capacitación agropecuaria. autosubsistencia y seguridad alimentaria*, línea curricular 2, México, Zautla, estado de Puebla, Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, 1994.
- CHAMOIX, Marie-Noëlle. *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Casa Chata, 1987.
- DE LA PEÑA, Sergio. “Los estudios regionales y la antropología social en México”, en *Revista Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, otoño de 1981, pp. 43-87.
- DÍAZ Tepepa, María Guadalupe, Pedro Ortiz e Ismael Núñez. *Interculturalidad, saberes campesinos y educación*, México, El Colegio de Tlaxcala A. C./SEFOA/Fundación Heinrich Böll Stiftung, 2004.
- DÍAZ Tepepa, María Guadalupe. *El saber técnico en la enseñanza agropecuaria*, México, DIE- CINESTAV-IPN, Serie Tesis núm. 15, 1991.
- _____. “El saber técnico en la enseñanza agropecuaria”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXII, núm. 2, 1993, pp. 121-134.
- _____. *Técnica y tradición. Etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*, México, Plaza y Valdés/El Colegio de Puebla A. C., 2001.
- ERICKSON, F. “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, Merlín, C. *La investigación de la enseñanza, II. España*, Paidós, 1987, pp. 195-246.
- EZPELETA, J. y E. Weiss. “Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.1, núm.1, México, 1996.
- FÁBREGAS Puig, A. *El concepto de región en la literatura antropológica*, México, Gobierno del Estado de Chiapas/Instituto Chiapaneco de Cultura, 1992.
- GARCÍA Martínez, B. “Consideraciones Corográficas”, en *Historia General de México*, vol. 1, México, El Colegio de México, 1973.
- GEERTZ, C. *Conocimiento Local*, España, Paidós, 1994.
- _____. “Descripción profunda. Hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en C. Geertz *La interpretación de la cultura*, México, Gedisa, 1987.
- _____. *El antropólogo como autor*, España, Paidós, 1989.
- GRIGNON, Claude. “La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado”, en M. Foucault *et al. Espacios de poder*, Madrid, La piqueta, 1981.
- HARRIS, Marvin. *El desarrollo de la teoría antropológica*, México, Siglo XXI, 1973.
- _____. *Vacas, cerdos, guerras, y brujas. Los enigmas de la cultura*, Madrid-México, Alianza Editorial, 1989.

- _____. *El Materialismo Cultural*, Madrid, Alianza Editorial, 2a. ed., 1989.
- IBARROLA, María de. “Repensando el currículum”, en *Modelos institucionales y realidad escolar*, México, Nueva Imagen, 1987.
- _____. “¿Hay lugar para el técnico medio agropecuario en la modernización agropecuaria del país?”, en *Comercio exterior*, 41 (1), 1991.
- _____. *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*, México, Porrúa, 1994.
- IBARROLA, María de y A. Gallard (coord). *Democracia y Productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*, Buenos Aires-México, UNESCO-OREALC, 1994.
- KABERRY, P. “La contribución de Malinowski a los métodos de trabajo de campo y a la literatura etnográfica”, en R. Firth, E. Leach *et al. Hombre y cultura. La obra de Bronislaw Malinowski*, México, Siglo XXI, 1981.
- LEVY, Claudine. “El saber técnico en la educación agropecuaria”, Tesis de maestría núm. 20, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1990.
- LLOBERA, J. (comp.). *Antropología económica. Estudios etnográficos*, España, Anagrama, 1981.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Los argonautas del Pacífico Oriental*, Barcelona, Península, 1973.
- OSOLLO López, F. *et al.* “Diagnóstico de elementos culturales de la comunidad de Yahuiltalpan”, México, mimeo, s/f.
- PALERM, Ángel. “Civilización y cultura en Mesoamérica”, en *Agricultura y sociedad en Mesoamérica*, México, SEP, Colección SEP-setentas núm. 55, 1972.
- _____. *Antropología y marxismo*, México, Nueva Imagen, 1989.
- PARADISE, Ruth. “Apuntes sobre técnicas de observación y primeros niveles de análisis”, Documento de uso interno en el proyecto de investigación, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1982.
- _____. “Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?”, en M. Rueda *et al.* (comps.). *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México, UNAM/University of New Mexico, 1994.
- PRIES Karin, “Abseits der breiten straBen MexiKos: Lernen in Lebenssituationen”. Tesis de doctorado presentada en Freie Universität Berlín, 1991.
- ROCKWELL, E. “Etnografía; teoría en la investigación educativa”, en Seminario investigación etnográfica de la educación; Una propuesta teórica metodológica, México, DIE-CINVESTAV, mimeo, 1980.
- _____. “Reflexiones sobre el proceso etnográfico”, México, Documentos DIE, DIE-CINVESTAV-IPN, 1987.
- _____. “La etnografía como conocimiento local”, en M. Rueda *et al.* (comps.). *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México, UNAM/University of New Mexico, 1993.

- REYNOSO, Carlos (comp.). *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Barcelona, Gedisa, 1992.
- SALOM F, Gabriel *et al.* "Evaluación y adecuación del modelo de La telesecundaria vinculada a la comunidad", Informe de investigación, México. SEP/El Colegio de Puebla, A. C., 1994.
- SALOM F. Gabriel. "Telesecundaria rural vinculada a la comunidad", en *Obras premiadas, experiencias, propuestas educativas*, México, FSNTE, Fundación para la cultura del maestro mexicano, 1995.
- SEP-CBTA. "Atlautla, estudio monográfico", México, mimeo, 1988.
- SEP-SEIT-DGETA. "Marco referencial", Catálogo de programas de estudio, México, SEP, 1995.
- TAPIA, Gonzalo (ed. y comp.). *La producción de conocimientos en el medio campesino*, Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), 1986.
- TOLAMA López, R. "Huixcolotla. Estudio de Comunidad", México, mimeo, 1994.
- TOLEDO, Víctor. "La racionalidad ecológica de la producción campesina", en E. Sevilla Guzmán y Manuel González Medina. *Ecología, campesinado e historia*, Madrid, La Piqueta, 1992.
- TYRTANIA Geiss, L. *Yangavila*, México, UAM-I, 1992.
- WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, México-España, Paidós, 1987.
- WEISS, Eduardo. "La vinculación de la educación técnica agropecuaria con el desarrollo productivo", México, DIE-CINVESTAV-IPN, mimeo, 1988.
- _____. "La formación escolar del técnico agropecuario en México, 1970-1990", en *Comercio Exterior*, México, 41(1), 1991.
- WEISS, Eduardo (coord.), Guadalupe Díaz y Claudine Levy. "Las relaciones entre el saber escolar y el saber extra-escolar sobre la producción agropecuaria", Informe de investigación, México, CONACyT/DIE-CINVESTAV-IPN, 1988.

IV. El sujeto invisible: el maestro

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

Lesvia Oliva Rosas Carrasco*

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

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MEDIO RURAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LA ESCUELA MULTIGRADO EN EL MUNDO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por otra parte, los niños mayores:

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

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

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

LA ESCUELA RURAL Y LA ESCUELA MULTIGRADO EN MÉXICO⁸

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

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

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

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

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

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

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

¹¹ *Ibid.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Problemática de las escuelas multigrado

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

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

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

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

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

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

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

Por un lado, los maestros:

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

Por otro lado, los niños:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

HACIA UN NUEVO PARADIGMA DE LAS ESCUELAS MULTIGRADO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El niño, sujeto principal del proceso educativo

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

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

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

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

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

Dicho por los maestros:

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

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

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

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

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

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

Formar grupo: condición mínima para el aprendizaje

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

Marlene Pérez Torres nos dice:

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

Otro maestro lo expresa así:

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

Y una maestra más:

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

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

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

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

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

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

Conocer el entorno, imperativo para entender al niño

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

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

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

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

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

Enseñanza integrada, correlación de contenidos

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

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

Así nos comenta su experiencia una maestra:

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

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

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

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

El grupo multigrado, riqueza de intereses y aptitudes

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

Así expresan su vivencia dos maestros:

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

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

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

Todo acto educativo es fundamentalmente afectivo

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

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

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

Veamos las reflexiones del maestro Ángel Vázquez Gómez:

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

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

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

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

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

El proyecto de vida

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

Rosalía Zapata nos comparte su vivencia con los niños:

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

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

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

¿Áreas de deficiencia o áreas de oportunidad?

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

Escuchemos las reflexiones de un maestro al respecto:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

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

Patricia Medina Melgarejo**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSTITUIRSE COMO "INDÍGENA MAESTRO": DEBATES E INTERROGANTES³

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El caso de Mar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El caso de Tacho

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

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

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

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

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

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

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

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

El caso de Lino

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El caso de Chano

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El caso de Estrella

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Alcanzar la escuela”. Itinerario escolar y paradoja identitaria

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Trayectorias profesionales y carreras laborales. Una lucha contra el olvido

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

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

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

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

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

El caso de Mar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El caso de Chano

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sobre su afiliación a su comunidad de origen comenta:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El caso de Estrella

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SER PROFESOR INDÍGENA SIN COMUNIDAD

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

El educador de adultos rural: límites y posibilidades

*Ana María Méndez Puga**

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

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

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

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

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

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

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

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

LAS COMUNIDADES RURALES Y LA EDUCACIÓN RURAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Su objetivo principal a partir del proceso de federalización es:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³ *Ibid.*

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

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

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

LOS EDUCADORES DE ADULTOS EN COMUNIDADES RURALES: HISTORIA Y PRESENTE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LOS EDUCADORES Y LAS EDUCADORAS

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

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

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

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

a) Perfil:

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

b) Formación:

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

c) Relación laboral:

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

d) Motivaciones:

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

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

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

e) Insatisfacción y dificultades:

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

f) Rol ideal del profesor:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LOS MODELOS DE FORMACIÓN Y EXPERIENCIAS FORMATIVAS

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

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

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

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

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

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

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

LÍMITES Y POSIBILIDADES DE LOS EDUCADORES DE ADULTOS RURALES

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

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

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

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

LA MANERA DE NOMBRARLOS Y LAS MÚLTIPLES IDENTIDADES

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

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

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

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

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

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

EL PERFIL Y LA FORMACIÓN

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

⁹ Participante en un curso de CREFAL, 1999, en el marco del proyecto “Educación y promoción rural” (Méndez P. et al., 2000).

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

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

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

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

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

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

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

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

Al respecto, una técnico docente del INEA argumenta:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSIONES

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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 aquélla 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

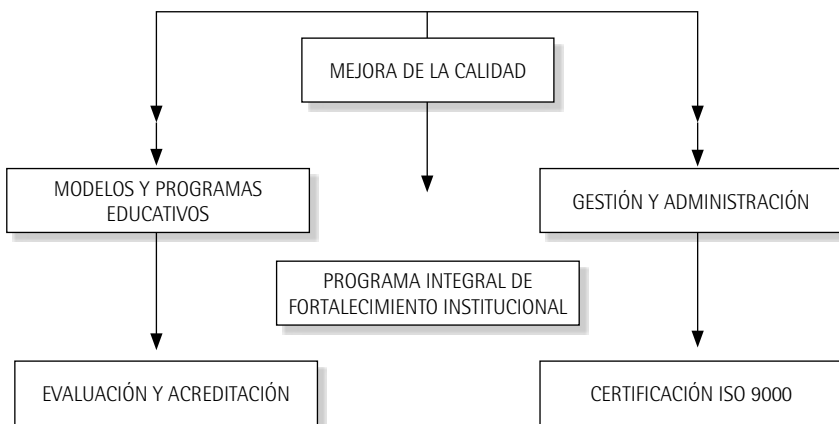
Los planteamientos para el fortalecimiento y el desarrollo institucional, contenidos en esta propuesta de Plan de Desarrollo Universitario, se sustentan en los 12 postulados que se exponen a continuación.

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 y (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 *jeraquíu 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 "cafeticultores". 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 comunalidad 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/IIIS-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.