

**A un siglo de distancia (1911-2011):  
Semejanzas y diferencias de la educación  
micro-rural en México**

**TESINA**

Que para obtener el título de:

**LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

Presenta:

**EDGAR PÉREZ RÍOS**

Asesorado por

**DRA. AMALIA NIVÓN BOLÁN**

**Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco**

**Licenciatura en Pedagogía**

**Opción de campo: Pedagogías Alternativas y Formación Sociocultural**

**A un siglo de distancia (1911-2011): Semejanzas y diferencias de la educación  
micro-rural en México**

**Presentado por: EDGAR PÉREZ RÍOS**

**Con la asesoría de: Dra. Amalia Nivón Bolán**

**México, D.F., a 8 de Agosto de 2012**

**Para TOÑO: Mi hermano. Ex Instructor Comunitario**

**Y para sus colegas.**

**La labor del maestro, incansable... la del maestro rural, inmensurable.**

**Recorres codo a codo, con el sudor, caminos interminables**

**A veces de día, a veces de noche... caminas**

**Es tu dedicación, maestro, lo que te hace importante  
en la historia de la educación y en la historia misma.**

**Grande es tu labor, mísero tu aprecio... profeta**

**Sin embargo luchas contra la ignorancia**

**Arremetes contra el vicio de no conocer las letras**

**Por eso yo te dedico, maestro, esta humilde alabanza.**

**Allá, en el cerro, dedicas tu suspiro al viento**

**En tu casa una nube deja caer tu recado**

**De vuelta en la montaña, retomas los lápices y el cuaderno**

**Mientras en tu tierra duermen sabiendo que estás a salvo.**

**Tu voz en el salón y en el pueblo es de gran maestro**

**Tus pasos son firmes y son un ejemplo**

**Por eso, maestro, tus enseñanzas inspiran respeto**

**Llévate la ignorancia y guárdalo en un basurero**

**Para que de ello no quede ni siquiera su recuerdo**

**Y en su lugar un gran letrado: la educación es primero.**

**Adiós, maestro... gracias por el baúl de sabiduría**

**No tengo con qué pagártelo, por eso te regalo mi poesía.**

**Edgar Pérez Ríos**

## **Agradecimientos:**

A Dios, suprema bondad que de mis estudios hizo más que una carrera; días de felicidad.

A mis padres, eternos complacientes de mis añoranzas que hoy con cariño y respeto les entrego este pedacito de mi alma.

A mi hermano, que como en estado ausente impulsó este trabajo desde siempre.

A la Universidad, formadora de transformadores sociales por comenzarme en el camino de una vida de retos constantes. Y por la oportunidad de soñar siempre en cosas grandes.

A mis maestros, que sin ellos la Universidad sólo sería esa “obra maestra”, pero con ellos es una obra de maestros... a ellos, pues, por su labor incansable, por ese baúl de conocimientos que siempre guardaré en un lugar privilegiado en mis adentros.

A mi asesora, Dra. Amalia... primero, porque independientemente de su labor como asesora, empeña su tiempo por la educación de nuestros hermanos indígenas. Y segundo, por su apoyo en la realización de este trabajo: ideas, tiempo, dedicación, consejos... por todo, este trabajo tan es mío como de ella es.

Al maestro Hugo y al maestro Miguel, profesores de mi último año como estudiante de pedagogía por hacer brotar de mi mente muchas de las ideas que están plasmadas en esta obra. También a la maestra Martha que de no haberme exigido, ahora mismo estaría escribiendo poesía.

Para todos mis amigos, que fueron como para el velero el aire.

## ÍNDICE

Presentación	8
Introducción	9
Justificación de la investigación	12
Objetivos	13
Cap. I. Siglo nuevo... ¿sociedad nueva?	14
1.- Introducción	14
1.1.- Hacia la construcción de dos contextos socioeconómicos	15
1.2.- 2011-1911: Una mirada socioeconómica retrospectiva	19
1.2.1.- Sobre el factor pobreza	19
1.2.2.- Sobre la vida en los hogares campesinos	23
1.2.3.- Sobre la situación alimentaria y de vestido	31
1.3.- Cuadros comparativos	39
Cap. II. Cambios socio demográficos. ¿Un paso hacia dónde?	41
2.- Introducción	41
2.1.- Del campo a la ciudad	42
2.2.- Los campesinos	47
2.3.- El fenómeno de la migración	52
2.3.1.- Migración interna	53
2.3.2.- Migración externa	57
3.- Los que se quedan	64
Cap. III. La educación micro-rural en México: metáfora de un siglo	65
3.- Introducción	65
3.1.- El caso de las escuelas rudimentarias y las escuelas comunitarias del Conafe	66
3.1.1.- Antecedentes	66
3.1.1.1.- De las escuelas rudimentarias	66
3.1.1.2.- De las escuelas comunitarias del Conafe	68
3.1.2.- Caracterización de ambos proyectos educativos	71
3.1.2.1.- El nacimiento	71
3.1.3.- Los contenidos escolares	77
3.1.4.- Los docentes	81

3.1.5.- Los alumnos	91
3.1.6.- La infraestructura escolar	93
3.1.7.- El papel de las comunidades	95
3.2.- Cobertura, oferta y demanda	98
3.3.- Los ciclos de vida	102
3.4.- Cuadros comparativos	105
Cap. IV. Reflexiones desde un Gobierno Pedagógico	107
4.- Introducción	107
4.1.- ¿Qué es el gobierno pedagógico?	109
4.2.- La pertinencia de un gobierno pedagógico en México	118
4.3.- ¿Qué podemos esperar?	120
Una reflexión final	122
Bibliografía general	123
Sitios electrónicos	126

## **Presentación**

La realización de este trabajo de investigación documental obedece a los lineamientos de titulación establecidos en la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Pero más que un mero trámite, el presente es producto de una serie de motivaciones intra e interpersonales que hicieron de nuestro objeto de estudio un acompañante seguro.

En este trabajo se pone en relieve el interés del autor por introducirse en las dinámicas educativas de las comunidades rurales más apartadas y dispersas de nuestro país; conocer los esfuerzos que a lo largo de un siglo se han concretado en el interior de un espacio que llamamos escuela. Se evidencia, pues, el abrir de una puerta que lleva hacia aquello que posiblemente sea el escenario de actuación profesional de un pedagogo identificado con aquello que más se asemeja a la educación popular.

El trabajo, consiste pues en el desarrollo de cuatro capítulos; los tres primeros ofreciendo aquello que se promete desde el título de la obra, es decir, las semejanzas y diferencias existentes en torno a la educación micro-rural de 1911 y 2011. Englobando aspectos como los factores sociales, económicos, demográficos y, evidentemente, educativos. El cuarto y último capítulo es el esbozo de una propuesta de formación del gobernante y de una posible forma de gobierno que es motivada precisamente por los resultados obtenidos a lo largo de los tres primeros capítulos, además de que se trata de una propuesta pertinente no solo en pro de la mejora de la calidad educativa sino que obedece a la convivencia plena de una sociedad, en tanto está conformada por seres humanos.

Se invita, entonces, a conocer este material sustentado por una serie de datos cualitativos y cuantitativos que permiten conocer con relativa medida nuestra realidad micro-rural. Pero más aún, se invita a la reflexión porque estamos conscientes que tal actividad es el motor de cualquier acción orientada con razonamiento en beneficio de la humanidad.

## Introducción

La educación como actividad de formación del carácter humano es un proceso dinámico que responde a las exigencias y características espacio-temporales de las sociedades en donde se insertan. Así pues, la educación cumple una función, a la vez de formación individual, como de formación social.

Entendemos como formación social aquel proceso de adaptación colectiva a las demandas globales que día a día se gestan en el seno de un mundo de constantes cambios y orientaciones diversas. En tanto, nos referimos a la formación individual como una actividad compleja de adaptación tanto social, como global. En este sentido, y retomando las ideas de Emile Durkheim, construir ese ser individual-social producto de los legados culturales de las generaciones adultas a los jóvenes, constituye el objeto de la educación.

En México, como en cualquier otra nación, la educación escolarizada ha ido modificando sus estrategias educativas conforme lo dictaminan las nuevas tendencias sociales; la formación del sujeto se sustenta en aquellas concepciones del mundo real, que a criterio de las autoridades educativas convienen más al país y a su pueblo. Así pues, tomando como referencias dos momentos cronológicos de la vida de México: 1911 y 2011, en donde, hablando específicamente de la educación micro-rural, es decir, la educación en pequeños poblados rurales de 500 habitantes o menos, se desarrollan dos grandes proyectos educativos: *Las escuelas rudimentarias* y *las escuelas comunitarias del Conafe*, respectivamente. Las cuales se cimentan en las necesidades más emergentes de los colectivos sociales a quienes van dirigidos.

Pensar en una educación rudimentaria en los albores del siglo XX nos remonta al momento histórico-social que transitaba nuestro país, a saber, la caída del régimen porfirista y el umbral del movimiento revolucionario. Nos remonta, también, a pensar en un país eminentemente rural: “En 1910 la población que seguía viviendo en asentamientos de menos de 5 mil habitantes ascendía a 80 por ciento [...] Si bien estos datos proporcionan una primera aproximación, en realidad la dispersión era más aguda,

ya que la inmensa mayoría de ese 80 por ciento de población se localizaba en haciendas y pueblos mucho menores a 5 mil habitantes”<sup>1</sup>

En materia educativa, las estadísticas también son contrastantes respecto al grado de escolarización y alfabetismo del pueblo mexicano: “Según el censo de 1910, la población total de la República, clasificada bajo el aspecto que estamos considerando, es como sigue:

Número de individuos que saben leer y escribir.....	4,394,311
Número de individuos que sólo saben leer.....	364,129
Número de individuos que no saben leer ni escribir.....	10,324,484
Se ignora si saben leer y escribir.....	56,931
Población total.....	15, 139,855 <sup>2</sup>

Como puede apreciarse, el analfabetismo asciende a una cantidad alarmante (80% aproximadamente). Considerando que la instrucción rudimentaria consistía en enseñar a leer, escribir y hacer cuentas, dicha estrategia educativa cobra una lógica en el sentido de atender tales demandas emergentes de la sociedad en cuestión. Entendiendo que la educación responde, precisamente, a las demandas reales de cada sociedad.

Cien años después, la escuela rural mexicana que atiende a las denominadas *microlocalidades* basa sus acciones educativas obedeciendo a una población rural minoritaria; donde la presencia rural apenas y conforma una cuarta parte del porcentaje poblacional: 22.2%, en el 2010 según datos del INEGI.

Sin embargo, el nuevo milenio está marcado por grandes contrastes, pues las comunidades rurales marginadas, indígenas o no, sufren severos problemas socio-económicos en donde las posibilidades de éxito académico, por ejemplo, están tan lejos como lo estuvieron hace ya un siglo. En los primeros años del siglo XXI, “Los datos muestran que al menos el 50.4% de la población mexicana vive en situación de pobreza y de este porcentaje el 41.1% padece la extrema pobreza. Esta realidad refleja que el

---

<sup>1</sup> Alba, Francisco. “Cambios demográficos y el fin del porfiriato” en: *El poblamiento de México*. Vol. III. CONAPO-Secretaría de Gobernación. México. 1993. P. 154

<sup>2</sup>Pani, Alberto J. *La instrucción rudimentaria en la república*. Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. México. 1912. Pp. 8-9

problema de la alimentación es un asunto nacional, es decir, el empobrecimiento del campo afecta a todos los estratos sociales y se expande atravesando el tejido social”.<sup>3</sup>

Así pues, en estas esferas sociales es donde se insertan las *escuelas comunitarias del Conafe*, quienes, como hace cien años con las *escuelas rudimentarias*, atienden a los sectores poblacionales menos favorecidos. Constituyendo un esfuerzo, casi único, en pro de la mejora en la calidad de vida del pueblo, a través de la educación formal que les brinda dicho Consejo.

Como vemos, nos encontramos ante dos momentos que comparten características en común, pero que también observan grandes cambios, sobre todo en las dinámicas económicas y políticas que rigen en cada etapa. Si bien el cambio demográfico de las zonas rurales a las concentraciones urbanas es una constante que va en aumento, la población que aún se mantiene en las microlocalidades sigue estando al margen de las políticas de innovación educativa y de cualquier otra política pública. Constituyendo un sector marginado y excluido con respecto a las dinámicas sociales de las grandes urbes.

Analizar el fenómeno educativo micro-rural presente en 1911, así como lo referente al 2011 es pertinente en tanto se rescaten los logros y estancamientos, e, incluso, los retrocesos observados en ambas escuelas, a través de un estudio que nos arroje las diferencias y semejanzas respectivamente, para generar un balance crítico sobre el camino que se ha recorrido en materia de educación rural.

---

<sup>3</sup> Tovar, Martha Patricia. *Estudio sobre la educación para la población rural en México*. Proyecto FAO-UNESCO. México. 2003. P. 321

## **Justificación**

Durante el 2010 se llevaron a cabo diversas actividades en el marco de los festejos del bicentenario de la Independencia de México, y del centenario de la Revolución Mexicana. Dicho año estuvo marcado por diversas reflexiones, programas televisivos, etc., que daban cuenta del recorrido que el país ha experimentado desde su independencia hasta nuestros días, rescatando aquellos momentos significativos que ora debilitaban, ora fortalecían el estado de tranquilidad social. Pero toda reflexión orientada hacia una visión que aporte elementos para tomar decisiones más concienzudas es, por mucho, de gran valía. Por lo que retomar las acciones implementadas en el pasado para entender el presente es valioso en la medida que se logren superar los obstáculos ya vividos para abrir camino a un futuro más estable.

Así también retomar los hechos pasados para compararlos con el presente es productivo para poder rescatar cuánto se ha podido avanzar en los mismos terrenos, en qué medida las cosas siguen por la misma línea y cuánto, también, se ha retrocedido. Todo ello con miras a corregir y planear nuevas estrategias que puedan dejar atrás los vicios del pasado.

Bajo esta lógica reflexiva, el 2011 es un momento idóneo, viable y pertinente para analizar las estrategias educativas que sustentaron el accionar de las escuelas rudimentarias; análisis a realizarse teniendo como base los proyectos educativos que actualmente implementa el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) a favor de las comunidades rurales marginadas.

A un siglo de distancia, el momento es el más adecuado por la significatividad que puede tener un fenómeno que ha perdurado por tanto tiempo, aunque en condiciones variadas (distintas o similares). El tema no solamente da para un análisis histórico de la educación, sino que también da la oportunidad de dar cuenta sobre las condiciones de vida de aquella sociedad apenas librada del yugo sufrido bajo la dictadura porfirista y encaminada hacia las luchas revolucionarias. Se trata de una investigación que puede tener alcances tanto explícitos como implícitos, da la oportunidad de crítica hacia los modelos socio-políticos y económicos que inundan en el olvido al sector campesino.

## Objetivos

### Objetivo general:

Se realizará un análisis histórico en donde, consultando fuentes documentales sobre las escuelas rudimentarias y sobre las escuelas comunitarias del Conafe (siglos XX –XXI, respectivamente) se puedan describir las semejanzas y diferencias existentes en ambos proyectos educativos.

### Objetivos particulares:

- Describir el contexto socio-económico de los años 2011 y 1911.
- Describir el contexto demográfico en los mismos años.
- Identificar avances, estancamientos y retrocesos en materia educativa en los proyectos educativos micro-rurales en los momentos señalados.
- Describir ambos proyectos educativos, así como todos los elementos que en ellos intervienen.
- Proponer una alternativa orientada al equilibrio social en general y educativo en lo particular, con base en el gobierno pedagógico como propuesta de mejoramiento del bienestar social.

## Capítulo 1. Siglo nuevo... ¿sociedad nueva?

### Introducción

La historia es aquella fuerza narrativa que le permite al ser humano en tanto ser social comprender la posición que ocupa en el mundo. Conocer la historia es conocer el camino andado sobre lo cual se ha construido todo lo que nosotros somos y representamos, pues somos seres históricos-sociales, pero también somos producto de una historia particular, así, nuestras historias de vida dan sustento a la forma en cómo pensamos, actuamos, etc. Lo mismo sucede en una sociedad; ésta es producto de su propia historia y en tanto la historia es dinámica, cambiante, por ende, las sociedades cambian.

Sin embargo, ver la historia como aquella simple representación cronológica de los acontecimientos en el correr del tiempo es una visión bastante pobre. La importancia de la historia radica en el grado en que podamos comprender esos acontecimientos, darles significatividad, encontrarles sentido para sustentar nuestras acciones.

Socialmente, que es lo que aquí nos interesa, la historia le permite a los individuos darse cuenta de aquello que afectó o benefició a sus antepasados, de modo que esto les deja un aprendizaje para un accionar más razonable en, quizás, las mismas condiciones que antes ya se vivieron.

Así pues, el estudioso de la historia debe tener estos y muchos otros parámetros que le permitan entender el correr del tiempo y sobre todo, darle una aplicación. En este caso, pretendemos situarnos en dos momentos de nuestra historia nacional, hablando de nuestra sociedad, particularmente. Un momento pasado y otro presente. (1911-2011) como se podrá advertir. En este capítulo se dará cuenta sobre las dinámicas sociales y económicas dentro de las comunidades rurales en las etapas ya mencionadas, rescatando aquellos elementos que difieren en ambos momentos, así como los que tienen una presencia en común.

Se trata, pues, de comprender el contexto social, englobando factores como la pobreza, situación laboral, de vivienda, de alimentación y vestido, en el cual se inserta la educación micro-rural mexicana: las escuelas rudimentarias y las escuelas comunitarias del Conafe, respectivamente.

## **1.1. Hacia la construcción de dos contextos socio-económicos**

Pensar en una educación rudimentaria en los albores del siglo XX nos remonta al momento histórico-social que transitaba nuestro país, a saber, la caída del régimen porfirista y el umbral del movimiento revolucionario. Pero, más aún, nos traslada a una serie de acontecimientos que desembocan en dichos momentos.

Las dinámicas sociales, económicas y políticas durante el siglo XIX están marcadas por un común denominador que se resume en inestabilidad: México, recién logrado su independencia de la monarquía española, se enfrentaría a diversos acosos extranjeros. Como un animal herido producto de sangrientas batallas donde se impone el honor y el coraje de un pueblo, nuestro país era asediado por corpulentas aves de rapiña que, olfateando las debilidades más evidentes del grande caído, intentaban saquear lo que aún se conservaba de pie, ignorando que lo más valioso del país no sólo se encontraba de pie, sino que se alojaba en lo más alto de la virtud humana: en la fortaleza (la cual constituye una de las principales virtudes humanas junto con la prudencia, la justicia y la templanza).

Así pues, cimentado en tales virtudes, México fue superando cada uno de los obstáculos que el siglo traía consigo. Desde luego la mayor parte de las pruebas tenían que ver con la protección de la Soberanía Nacional como eje vector para trascender a otros planos, como a la educación.

Pero cómo podríamos entender el papel de la educación institucionalizada en un país donde apenas comenzaba a forjarse una identidad nacional, es debido a ello la importancia de librar, primero, la lucha por la conservación de la libertad y autonomía de la nación. Es bien sabido que para toda construcción los cimientos son irremplazables, y la construcción misma de tales bases no se realiza sobre la nada, sino que se construye sobre terrenos fuertes y harto recios para soportar toda una estructura que va a evidenciar la fortaleza entera de toda la construcción.

De este modo, paso a paso, se venía construyendo la historia de un país que debe sus fortalezas a gente con gran fuerza de voluntad para revertir situaciones adversas que parecen demoler los grandes muros que con esfuerzos se han levantado.

Siguiendo este accionar histórico, con la llegada del régimen porfirista (1876-1910) el país alcanzó una estabilidad política y económica notable. Evidentemente bajo las sombras de un gobierno inclinado hacia los grupos más aventajados, pues en los aproximadamente treinta y cuatro años del porfiriato se logró una estabilidad política de la que había carecido el país y se alcanzó un importante desarrollo económico, a base de un alto costo social a cargo de los sectores mayoritarios y en condiciones de subordinación a los intereses de inversionistas extranjeros. Sin embargo, consideramos importante rescatar la significatividad histórica atribuida al porfiriato en vez de seguir lamentándonos por aquel episodio negro que parece más importancia se le da cuando se hace alusión a Porfirio Díaz. Así pues, decíamos, el país vivió una relativa calma y las intervenciones extranjeras cesaron, al menos en cuanto a materia bélica se refiere, puesto que es bien sabido que durante el porfiriato la presencia extranjera se evidenció de distinta manera “[...] el porfiriato se caracterizó por una cuantiosa inversión extranjera directa, primordialmente en la minería, el petróleo y la agricultura de haciendas, así como de préstamos para la expansión de los ferrocarriles y el telégrafo”.<sup>4</sup> Lo cual se redituó en un país con mayor proyección internacional, construyendo el camino hacia una vida dentro de los moldes de la modernidad.

Como ya se anticipaba, el régimen porfirista apostó por el financiamiento de las grandes obras del capital extranjero y de los inversionistas con mayor presencia económica del país, situación que dejaba al margen de estas dinámicas a los sectores populares (indígenas, campesinos, obreros, peones y jornaleros.) Incluso, la situación no sólo era de marginación sino que también existían remarcados atropellos hacia la estabilidad física y emocional del pueblo.

Para finales de la primera década del siglo XX, el país se vuelve escenario una vez más de prolongadas batallas internas, periodo que conocemos como la revolución mexicana el cual comienza con el desconocimiento del gobierno de Díaz, a través del plan de San Luis, redactado por Francisco I. Madero, sin embargo, además de ello, existen otras causas que conllevan a esta lucha armada. “Tres crisis coincidieron en el estallido de la revolución mexicana y prepararon la caída del régimen porfirista. Por un lado, la crisis económica de 1907-1910 [...] De otra parte, una crisis social expresada en un nuevo ciclo de violencia agraria, estallidos de insubordinación obrera [...] Por último, una crisis política manifestada simultáneamente en el quiebre de la relación de mando-obediencia,

---

<sup>4</sup>Roett, Riordan. (Comp.) *México y Estados Unidos. El manejo de la relación. Siglo XXI. México, 1999. P. 45*

el surgimiento de diversas oposiciones al régimen y la ruptura de la unidad interna de la élite política”.<sup>5</sup>

Producto de todo ese cúmulo de descontento social aunado a causas de interés político y económico, 1911 es un año delicado en el país, donde los niños, como suele suceder, eran las principales víctimas de estos acontecimientos. Muchos hijos de campesinos adscritos a la lucha revolucionaria quedaban huérfanos, pues como es sabido, la mayor parte del ejército revolucionario estaba constituido por campesinos y obreros. Abundaremos sobre este tema en el siguiente apartado del capítulo. Así pues, en suma, el contexto socio económico en esta época era por demás, incierto.

El siglo XX comenzaría entre serias revueltas, como un reflejo del inestable siglo XIX. El centenario de la Independencia se festejaba con una nueva lucha, sobre la cual ya hemos hecho alusión. Producto de estos acontecimientos y como cumbre de las demandas sociales, el 5 de febrero de 1917 se promulga nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual nos rige hoy en día. Dicha Carta Magna es importante y significativa, entre otras cosas, porque abole las formas de explotación directa al campesinado. Se trata de una Constitución de corte social, la primera en el mundo de su tipo a decir de los historiadores. Gilly, por ejemplo, señala “La Constitución mexicana era indudablemente la más avanzada del mundo. No era socialista, ni rebasaba los marcos del derecho burgués. Pero prácticamente declaraba anticonstitucionales a los terratenientes y a los latifundios; sancionaba derechos obreros y campesinos, no simplemente los “derechos del hombre” en general; y favorecía y estimulaba reformas nacionalizadoras en las ramas fundamentales de la economía”.<sup>6</sup>

Como podrá advertirse, así como el esclavo fue rescatado a través de guerra de Independencia, con la Revolución se abrieron nuevos caminos para los sectores obreros y campesinos mexicanos. Sin embargo, así como el pueblo liberado de la opresión española fue conducido hacia un sendero tan andrajoso, pero con ciertos parajes que dejaban vislumbrar un mejor camino, el ejército revolucionario vivió algo similar: terrenos difíciles que los orillaron a emigrar paulatinamente, como si el camino ya estuviera trazado de antemano.

Por otra parte, el andar del siglo XX, a diferencia del siglo XIX, consiguió cesar con los levantamientos armados dentro del país, consiguió en las primeras seis décadas una

---

<sup>5</sup> Roux, Rhina. *El príncipe mexicano. Subalternidad, historia y Estado*. ERA. México, 2005. p. 102

<sup>6</sup> Gilly, Adolfo. *La revolución interrumpida*. ERA. 2ª Ed. México, 2007. p. 256

notable estabilidad socio-económica y política. Estas décadas pueden resumirse en una serie de logros, desde luego ensalzándolas sobre las mínimas barreras que cualquier sociedad puede afrontar. Así pues “Algunos de los que pueden identificarse como grandes logros, lo fue sin duda la prolongada estabilidad social que contribuyó de manera importante al desarrollo económico; una reforma agraria sin precedentes que durante un lapso significativo fortaleció la producción agrícola interna; un mejoramiento, en lo general, de las condiciones de vida y una mayor movilidad de la población en la escala social”.<sup>7</sup>

Pero en contraste con lo anterior descrito, el mismo investigador de la UNAM señala que en las últimas tres décadas del siglo pasado el país comienza a mostrar un claro declive en la estabilidad triangular que hemos estado mencionando (social, económica y política.) Donde, en terreno de lo social, que es lo que nos interesa en el capítulo, Torres da cuenta del factor pobreza como la expresión más aguda de la crisis que comienza a acentuarse a finales del segundo milenio: “De entre esos saldos negativos, la pobreza es quizá el más preocupante, tanto por lo que representa para la estabilidad interna y por el freno que impone para alcanzar los niveles de competitividad exigidos por la economía mundial”.<sup>8</sup> Cabe adelantar, que retomaremos el factor pobreza apenas comenzado el apartado 1.2.

El siglo XX cerraba su ciclo de una forma mezquina por así decirlo, puesto que en el seno del siglo se vivió el florecimiento de la estabilidad del pueblo y en el mismo se experimentó la vuelta a la incertidumbre. Entonces, como resultado tenemos un siglo lleno de contrastes, superando, al menos, la inestabilidad del siglo anterior.

Así pues, llegamos al siglo XXI. Al naciente milenio, el cual estaba marcado por diversas creencias, más míticas que racionales, situación que no mermó en las nuevas tendencias sociales, que, entre otras cosas, englobaba un acelerado ritmo de natalidad, la consolidación de las nuevas clases medias, mayor apertura en materia educativa, en materia mercantil, etc., pero también las marcadas desigualdades sociales se harían más notorias.

---

<sup>7</sup> Torres, Felipe. “El saldo del siglo XX: La inseguridad alimentaria en México” en: *XXI Seminario de economía agrícola*. UNAM. México, 2001. P. 2. Disponible en: <http://168.96.200.17/ar/libros/mexico/iiec/Torres.pdf> Consultado: 24/03/2011

<sup>8</sup> *Ibíd.* P. 3

## **1.2. 2011-1911: Un mirada socio-económica retrospectiva**

Durante el 2010 se llevaron a cabo diversas actividades en el marco de los festejos del bicentenario de la independencia de México, y de la revolución mexicana. Dicho año estuvo marcado por diversas reflexiones, programas televisivos, etc., que daban cuenta del recorrido que el país ha experimentado desde su independencia hasta nuestros días, rescatando aquellos momentos significativos que ora debilitaban, ora fortalecían el estado de tranquilidad social. Pero toda reflexión orientada hacia una visión que aporte elementos para tomar decisiones más concienzudas es, por mucho, de gran valía. Por lo que retomar las acciones implementadas en el pasado para entender el presente es valioso en la medida que se logren superar los obstáculos ya vividos para abrir camino a un futuro más estable.

Obedeciendo a esta lógica, es prudente analizar retrospectivamente nuestro contexto social actual, nuestro año, el 2011. Cien años han transcurrido desde aquel lejano levantamiento armado que hoy en día sigue retumbando en las memorias de muchos que aún ven truncado los ideales revolucionarios. Muchas de las causas que orillaron al campesino a enlistarse al ejército revolucionario aún no han sido saldadas; la pobreza, la más importante de ellas, como sostiene el ya citado Felipe Torres.

### **1.2.1 Sobre el factor pobreza**

Siguiendo el párrafo anterior, la pobreza que sufre actualmente nuestro país es un mal histórico presente en los siglos aquí tratados, y más aún, en este umbral del siglo XXI. Así pues, la sociedad mexicana, en cuanto a niveles de pobreza se refiere, ha estado estancada en el tiempo. Un artículo del periódico *El Universal* da cuenta de ello:

“En 1910, el conteo del Centenario de la Independencia registró 15 millones 160 mil 369 mexicanos. Detrás del crecimiento económico que presumía el gobierno de Porfirio Díaz, se escondía la imagen de un país desigual, lleno de pobres. Se calcula que cerca de 11 millones de personas vivían como podían; es decir, casi 70% de la población. La mayoría de ellas vivían y laboraban en condiciones muy precarias, sobre todo como

peones en alguna de las haciendas que proliferaban en el país. Además, al menos 13 mil 199 personas no tenían hogar”.<sup>9</sup>

Sin duda un porcentaje bastante alto que, como veremos en el capítulo 3, se acentúa aún más en el rezago social al estar marginados respecto de las prácticas educativas de aquél tiempo. Pero, insistimos, el panorama social del último año del gobierno de Díaz no dista mucho de lo que podemos observar hoy en día, donde las comunidades micro-rurales indígenas y/o campesinas son las más desfavorecidas en materia económica.

En la sierra del estado de Puebla, por ejemplo, los verdes follajes forrados con majestuosas coníferas, que imponentes se alzan sobre las polvaredas que levantan los camiones madereros como diciéndonos que en su hábitat ellos son los reyes y los únicos dueños de la nación, contrastan con la realidad de los pueblos campesinos, quienes, contrariando su situación económica, gustosos se cuelgan sus redes y el machete para dirigirse a la milpa a cosechar aquello que para ellos es sagrado: tortillas y habas y esporádicamente otros alimentos que la benevolencia de la tierra les proporciona como rédito de tan incansable labor que, generación tras generación, realizan las familias que viven entre la espesura del bosque.

Las prolongadas ondas que se forman con los miles de millones de granos de arena que se extienden en los cuantiosos kilómetros de las playas del océano pacífico desde Guerrero a Oaxaca dan cuenta de una realidad similar a los bosques poblanos. Las figuras elegantes de las garzas, el sonido del mar acompañado con los suaves golpecitos de sus olas, los sorbos únicos del agua de los cocos, los pies descalzos recibiendo el masaje natural de la arena y el ocaso pintoresco del sol, todo ello contradice las formas de vida de los habitantes costeros. En Tecoyame, pequeño poblado a las orillas del mar, en las colindancias de Oaxaca y Guerrero, se exponen las remarcadas carencias de los servicios básicos que enfatizan aún más los niveles de pobreza de la comunidad. Con una pequeña brecha que introduce a lo más íntimo del pueblo el visitante puede notar inmediatamente la rusticidad de las cabañas habitacionales, el pequeño arroyo que abastece a toda la comunidad, incluso pequeños niños defecando al aire libre a falta de drenajes y a falta de una cultura en pro de la salubridad del individuo, la noche es penumbra y la comida es un rutina alimenticia. Así se sigue viviendo el México del siglo XXI.

---

<sup>9</sup> “Dos siglos de desigualdad” en: *El Universal*. México. 30 de Agosto de 2010. Disponible en formato electrónico: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/180023.html> Consultado: 24/03/2011

La pobreza, pues, sigue imperando en muchas regiones del país, sobre todo, como hemos venido insistiendo, en las pequeñas comunidades de difícil acceso. El mismo artículo del reconocido periódico continúa exponiendo:

“En 2010, México registra una tasa de pobreza que abarca a la mitad de su población. Datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) señalan que hay 53 millones de mexicanos en condiciones precarias. El rango de pobreza alimentaria o extrema alcanza a 18.2 millones de pobladores”. Esto es 47.4% de pobres en el país, siguiendo los datos del mismo Coneval.

Dos momentos históricos que se hacen uno mismo en esta área. Sin embargo, aunque parezca aventurado, cabe mencionar que la magnitud de tales circunstancias es distinta en 1911 que en el 2011. Esto debido a que las dinámicas globales presentes en cada momento son distintas, entendiendo como dinámicas globales a aquellas exigencias que la cultura mundial demanda de las culturas y sociedades locales en general, y en cada individuo en lo particular, desde las competencias escolares hasta aquellas de carácter laboral.

Lo anterior, desde luego, es prudente en tanto inserción local a las demandas mundiales, sin embargo, en cuestiones biológicas básicas, como lo es el comer, la situación es obviamente la misma: el hambre del pueblo siempre será la misma.

Aunado al factor pobreza, como se viene mencionando, el naciente siglo XX también estuvo marcado por la guerra. Los campesinos salían de sus jacales para unirse al ejército revolucionario. Muchos de ellos para nunca más volver, muchos de ellos dejando a sus familias en la miseria y el abandono. Ser campesino era vivir intermitentemente. Al respecto, Eduardo Galeano escribe *Prohibido ser campesino* con reclamo maestro:

“Mientras Pancho Villa, eufórico cuatrero, incendiaba el norte de México, Emiliano Zapata, melancólico arriero, encabezaba la revolución en el sur.

En todo el país, los campesinos se alzaban en armas:

*-La justicia se subió al cielo. Aquí ya no está-* decían.

Para bajarla peleaban.

Qué más remedio.

Al sur, el azúcar reinaba, tras las murallas de sus castillos, y el maíz malvivía en los pedregales. El mercado mundial humillaba al mercadito local, y los usurpadores de la tierra y del agua aconsejaban a sus despojados:

-*Siembren en macetas.*

Los alzados eran gente de la tierra, no la de la guerra, que suspendían la revolución por siembra o por cosecha.

Sentado entre los vecinos que charlaban de gallos y caballos a la sombra de los laureles, Zapata escuchaba mucho y poco decía. Pero este callado logró que la buena nueva de su reforma agraria alborotara a las comarcas más lejanas.

Nunca la nación mexicana fue tan cambiada.

Nunca la nación mexicana fue tan castigada por cambiar.

Un millón de muertos. Todos, o casi todos, campesinos, aunque algunos vistieran uniforme militar”.<sup>10</sup>

El estado de bienestar para estas fechas era semejante a los pequeños rayos solares que se cuelan entre las rendijas de las casas de madera. Pocos años antes, durante el porfiriato, las condiciones no eran más optimistas, puesto que las condiciones extremas de trabajo junto con el escaso salario acentuaban el sufrimiento del pueblo. Sobre ello Lloyd señala que “Las jornadas de trabajo en las industrias, durante el porfiriato, fluctuaban entre las 12 y las 16 horas diarias, con intervalos de tres cuartos de hora para las comidas.” Respecto al salario, continúa “Un obrero ganaba aproximadamente entre 50 centavos y 1.25 pesos diarios, lo cual era más del doble de lo que ganaba un peón en una hacienda. Pero el obrero estaba sujeto a sufrir explotación y largas jornadas de trabajo. A esto se aunaba la carencia de legislaciones adecuadas y la explotación de mujeres y niños.”<sup>11</sup>

Ahora bien, un siglo después, en terreno laboral se ha avanzado considerablemente gracias a los logros de la Constitución de 1917, en la que en dicho rubro se menciona en el artículo 123 “La duración de la jornada máxima será de 8 horas”. Es decir, prácticamente se redujo a la mitad el tiempo estimado para las labores, situación que, a decir verdad no es respetada del todo. Tampoco se respetan muchas de las garantías laborales para los sectores obreros y campesinos. “El trabajo campesino se contrata sólo por el tiempo en que es estrictamente necesario [...] No se ofrecen prestaciones de salud, de alojamiento o un mínimo de condiciones sanitarias. Los conceptos de accidente de trabajo, antigüedad, descanso obligatorio y pensión, entre otros muchos,

---

<sup>10</sup> Galeano, Eduardo. *Espejos: una historia casi universal*. Siglo XXI. México. 2008 P. 252

<sup>11</sup> Lloyd, Jane-Dale. *Porfirio Díaz frente al descontento popular regional*. Universidad Iberoamericana. México, 1986 P. 28

no operan para los peones y artesanos campesinos. Los salarios están muy por debajo de la ficción del salario mínimo y de los niveles de subsistencia en condiciones de miseria.<sup>12</sup>

Si bien la cita anterior data de 30 años atrás, la situación laboral del campesino no ha cambiado prácticamente nada. Se siguen observando las relaciones patrón-peón, donde lejos de que el campesino pueda trabajar sus tierras de manera autónoma, éste vende su mano de obra a los más acomodados de la región. Situación que no dista mucho de aquellas haciendas porfirianas.

### 1.2.2 Sobre la vida en los hogares campesinos

Otro punto importante en este capítulo tiene que ver con que la distribución habitacional en el presente siglo es distinta a la del siglo pasado, esto se debe a las formas de organización laboral que difiere, relativamente, entre ambos momentos. Pero también, veremos cómo las construcciones físicas no difieren demasiado.

Las viviendas en el ámbito rural durante el porfiriato eran escasas, las casas de la gente del campo eran pobres, incluso, llegaron a extremos de miseria casi insólita, con características constructivas poco elaboradas, decoración escueta y dimensiones reducidas “[...] En efecto, por encima de 50% de las viviendas censadas en 1910 caían bajo la categoría de chozas. Generalmente, constaban de una sola pieza que servía de recámara, comedor, cocina y cuadra”.<sup>13</sup>

Otro rasgo característico de las casas de la época lo constituye el centro de reunión familiar, en donde “el fuego conformaba el eje en la morada campesina, pues en torno a éste se comía y preparaban los alimentos; del mismo modo, de él se obtenía calor en la noche, durante el descanso de los habitantes, quienes procuraban dormir alrededor del fogón”.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> González Casanova, Pablo y Enrique Florescano. (Comps.) *México, Hoy*. Siglo XXI. México. 1979. P. 114

<sup>13</sup> Cosío Villegas, Daniel. *Historia moderna de México: El porfiriato, la vida económica*. El Colegio de México. México. 1975.

<sup>14</sup> Boils Morales, Guillermo. “Las viviendas en el ámbito rural”. En: *Revista de información y análisis*. INEGI. Núm. 23, año 2003. P. 48 Disponible en: <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/Articulos/sociodemograficas/vivrural.pdf> consultado: 28/03/2011

Tales viviendas representaban una mínima parte de la distribución de la población por hogares, considerando que, a decir de Frank Tannenbaum, “Casi la mitad de la población rural residía en propiedades grandes y que 82% del total de las comunidades rurales en 1910 se localizaban en haciendas y ranchos”<sup>15</sup> tal situación se deriva de que las tenencias de la tierra estaban acaparadas por los grandes latifundistas, quienes tenían bajo sus dominios, en las grandes haciendas, a los campesinos quienes se veían prácticamente obligados a vivir bajo el mismo techo que los terratenientes, puesto que el campesino no poseía propiedades en el campo. Para el mismo año, 96% de los campesinos de México ya no poseían tierras, coinciden diversos historiadores.

Pero también, cabe mencionar que no en todo el país los hacendados ocuparon las grandes extensiones de tierra, por ejemplo, “en Oaxaca, la hacienda nunca dominó al sistema de tenencia de la tierra, como fue el caso en el centro y en el norte de México. [...] Con el censo de 1910, Waterbury calculó que las haciendas ocuparon sólo 8% del territorio total del estado, mientras que en Morelos, importante productor de caña, abarcaron 44% del mismo”.<sup>16</sup> Esto puede explicarse mediante la presencia económica de los hacendados en Oaxaca, que con respecto a los comerciantes y mineros era más baja. Lo anterior no constituyó necesariamente la salvación de los indígenas oaxaqueños quienes eran ocupados para realizar otras actividades laborales, por ejemplo en las minas. Cabe señalar que el poco éxito de las haciendas en Oaxaca recayó en que “el terreno extremadamente fragoso del estado reduce sus áreas planas a sólo 24% del área total de la superficie (o sea las susceptibles de concentraciones grandes de tierras).”<sup>17</sup>

En suma, los campesinos prácticamente no tenían otras alternativas más que seguir vendiendo su mano de obra al servicio de los latifundios. Sin dejar de mencionar el asunto de la paga, que bastante se ha dicho, era por demás bastante precaria. El valor adquisitivo del jornal que recibían los trabajadores agrícolas en las haciendas disminuyó enormemente entre 1876 y 1910.

Sobre el asunto del salario, se sabe que muchas veces el sistema de paga no recaía totalmente en efectivo. Siguiendo a los peones de las haciendas, quienes vivían permanentemente en ellas se afirma que:

---

<sup>15</sup> Citado en: Falcón, Romana y Raymond Buve (Comps.) *Don Porfirio presidente..., nunca omnipotente. Hallazgos, reflexiones y debates. 1867-1911*. Universidad Iberoamericana. México. 1998. P. 157

<sup>16</sup> *Ibíd.* P. 160

<sup>17</sup> *Ibíd.*

“Sus ingresos provenían de manera principal de cuatro fuentes distintas. Había la pequeña parcela (pejugal) que les cedía el hacendado; una ración de maíz a veces otros bienes que les daban anualmente de las haciendas; el derecho de apacentar animales en las tierras de la hacienda, y el salario que se les pagaba por cada día de trabajo en los campos del hacendado. La importancia relativa de cada uno de estos ingresos variaba de hacienda en hacienda”.<sup>18</sup>

De esta forma, la subsistencia del campesino estaba sujeta a las formas y medios de producción mediante el vínculo con el patrón. Pero también existían otros peones, más independientes de los hacendados, quienes “eran trabajadores eventuales que labraban las tierras de la hacienda por tiempo limitado durante el año. Los trabajadores temporales formaban un grupo complejo, mucho más difícil de describir y de precisar que el de los peones residentes. Los trabajadores eventuales podían ser residentes de aldeas indígenas libres y dueños de tierras [de los pocos], o podían ser pequeños propietarios que buscaban un ingreso complementario.”<sup>19</sup>

La constitución, pues, de los grupos trabajadores determinaban las estructuras habitacionales durante el porfiriato, hasta llegada la repartición de tierras es como los campesinos comienzan a formar nuevos núcleos poblacionales, en donde las concentraciones de la población no solo comenzaría con la formación de nuevos pueblos sino también con la formación de viviendas familiares, es decir, ya no dentro de las dimensiones de los hacendados.

Las formas de organización poblacional en los núcleos rurales en el tiempo actual observan unas dinámicas relativamente diferentes.

El sector rural, en su mayoría, habita en domicilios propios: la configuración del asentamiento rural señala que 91% de las familias habitan casa propia (de uno a dos cuartos).<sup>20</sup> Cabe señalar, que tal representación no permite advertir las desigualdades ni el rezago que se vive en las micro-comunidades, en donde la estructura de los hogares se caracteriza por la falta de servicios públicos, por la sobrepoblación, por la utilización de materiales frágiles en las construcciones, etc. El cuadro 1 da cuenta sobre esto. Además, como hace un siglo, muchas de las viviendas rurales en la actualidad están

---

<sup>18</sup> Katz, Friedrich. *La servidumbre agraria en México en la época porfiriana*. ERA. México, 1980. P. 16

<sup>19</sup> *Ibíd.* Pp. 15-16

<sup>20</sup> Esteva, Gustavo. *La batalla en el México rural*. Siglo XXI, 4ª Ed. México, 1984. P. 30

sobrepobladas y el único cuarto de la casa se utiliza como comedor, dormitorio y espacio de esparcimiento al lado del fogón, como se describía anteriormente.

**Cuadro 1.** Situación de la vivienda por línea de pobreza en 2006

		Otros	Moderada	Intermedia	Alimentaria	Total
<b>Rural</b>	Número de viviendas	4,753,594	1,855,562	620,833	1,733,862	8,963,851
	Piso de tierra	6.8%	17.0%	25.3%	35.6%	15.7%
	Muro frágil*	16.4%	27.7%	34.1%	47.1%	25.9%
	Techo frágil**	2.4%	6.6%	12.9%	8.5%	5.2%
	Antigüedad >20	30.9%	29.3%	19.5%	23.5%	28.4%
	Agua en vivienda	55.7%	36.9%	28.7%	24.4%	43.9%
	Agua en lote o vivienda	84.0%	77.7%	71.4%	67.6%	78.6%
	Drenaje o fosa	81.2%	68.7%	57.0%	49.0%	70.7%
<b>Urbano</b>	Número de viviendas	12,097,524	3,146,336	789,354	975,619	17,008,833
	Piso de tierra	0.8%	4.6%	9.7%	12.4%	2.6%
	Muro frágil*	4.7%	9.5%	12.8%	15.1%	6.5%
	Techo frágil**	1.0%	3.6%	6.0%	7.2%	2.1%
	Antigüedad >20	37.6%	26.8%	25.5%	24.1%	34.3%
	Agua en vivienda	90.1%	72.3%	61.8%	52.5%	83.4%
	Agua en lote o vivienda	97.8%	94.3%	91.1%	87.4%	96.3%
	Drenaje o fosa	98.7%	94.5%	92.9%	90.6%	97.2%

\*Muros frágiles: material de desecho, lámina de cartón, metal o asbesto, madera, palma, en barro y adobe.

\*\*Techo frágil: material de desecho o lámina de cartón.

Fuente: Cálculos propios con base en la ENIGH 2006.

Entonces, podemos decir que pese a que la mayor parte de las viviendas rurales son propiedad de sus habitantes, éstas se encuentran en un grado de rezago harto considerable. Además, es necesario dar cuenta de los niveles de pobreza que se manejan en el cuadro: alimentaria, de capacidades y de patrimonio. Las cuales el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) describe de la siguiente manera:

1. La pobreza alimentaria: Incapacidad para obtener una canasta básica alimentaria, aun si se hiciera uso de todo el ingreso disponible en el hogar para comprar sólo los bienes de dicha canasta.

<sup>21</sup> Tomado de: Flores Rodríguez, Liliam. *La vivienda en México y la población en condiciones de pobreza*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la H. Cámara de Diputados. Núm. 63, febrero de 2009. P. 22

2. La pobreza de capacidades: Insuficiencia del ingreso disponible para adquirir el valor de la canasta alimentaria y efectuar los gastos necesarios en salud y educación, incluso utilizando el ingreso total de los hogares nada más que para estos fines.

3. La pobreza de patrimonio: Insuficiencia del ingreso disponible para adquirir la canasta alimentaria, así como realizar los gastos necesarios en salud, vestido, vivienda, transporte y educación, aunque la totalidad del ingreso del hogar se utilice exclusivamente para adquirir estos bienes y servicios.

En este sentido, se pueden realizar índices de pobreza con mayor exactitud que hace un siglo, debido a los organismos encargados de la logística y tratamiento de la información que hace cien años aún no existían, salvo el INEGI. Por tal razón podemos conocer más en relación a los niveles de pobreza de las zonas rurales de nuestro país.

Por otro lado, en las dinámicas de trabajo en el campo, encontramos que la mayor parte de los campesinos mexicanos siguen dedicándose a las actividades agropecuarias, a decir de González Casanova las funciones productivas (del campesinado) pueden sintetizarse en tres tipos de actividad que implican distintas formas de explotación y están en función de los distintos tipos de recursos naturales por región:

“1] La producción agropecuaria autónoma que los campesinos logran conforme a sus propias estrategias y necesidades de autoconsumo y obtención de otros satisfactores esenciales a través de la participación en el mercado.

2] Los campesinos realizan una producción autónoma de productos no cultivados y manufacturados como complemento de las actividades agropecuarias. Tales actividades entran en el rubro de “artesanías”, que las coloca en una posición aleatoria y sin importancia en la economía nacional.

3] La venta de fuerza de trabajo a la que recurren los campesinos refleja la imposibilidad de obtener la subsistencia y garantizar su reproducción a través de las actividades productivas autónomas”.<sup>22</sup>

Respecto a los salarios, ya mencionábamos, aunado a las condiciones precarias de trabajo, constituye uno de los estancamientos más notorios en relación a 1911. Es decir, la remuneración para el trabajo campesino es la más baja en virtud de la subordinación del sector agropecuario a otros sectores. Además de que no existen alternativas

---

<sup>22</sup> González Casanova, Pablo y Enrique Florescano. Óp. Cit. Pp. 112-114

concretas y viables para transformar la fuerza de trabajo excedente en términos inmediatos en recursos o capital para el futuro, es decir, mucho del trabajo recae solamente en la producción para el autoconsumo, a reserva de los campesinos que trabajan como jornaleros vendiendo su fuerza de mano de obra, lo que, a final de cuenta, representa lo mismo en términos de poder adquisitivo. Lo poco que se gana se destina a la compra de la canasta básica.

Es posible observar cómo algunas de las estrategias de producción actuales se asemejan a las de hace un siglo, por ejemplo, veíamos anteriormente, cómo los hacendados cedían pequeñas parcelas a los peones a cambio de su mano de obra, es decir, a cambio de que el peón sembrara lo correspondiente en los terrenos de las hacienda, el patrón dejaba que el trabajador sembrara una parte de su tierra. Algo así como una paga en especie por el trabajo realizado. Actualmente a este tipo de trabajo se le conoce como “trabajo a medias” en donde, a cambio de que el jornalero siembre una cierta cantidad de terreno, propiedad del patrón, a la hora de la cosecha la producción es repartida en partes iguales para compensar la mano de obra del peón.

Lo anterior da cuenta que aún se siguen conservando los pagos en especie como compensación a la falta del pago en efectivo. El cambio radicaría en todo caso en que el número de productores independientes es más elevado, desde luego advirtiendo lo osado de tal afirmación, puesto que tales producciones han venido a la baja, trayendo consigo agudas movilizaciones demográficas, como veremos en el siguiente capítulo.

Sin embargo, los adelantos en materia de producción agrícola se deben a los créditos y apoyo gubernamental como impulso al campo. El ejemplo con más renombre lo constituye el Programa de Apoyos Directos al Campo (PROCAMPO), creado por decreto federal en 1993. “El PROCAMPO otorga un apoyo por hectárea o fracción de ésta a la superficie elegible, inscrita en el Directorio del PROCAMPO, y que esté sembrada con cualquier cultivo lícito o que se encuentre bajo proyecto ecológico autorizado por la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT). El apoyo se entrega a los productores que acrediten ser propietarios o poseedores de buena fe o en posesión derivada (en arrendamiento, usufructo, aparcería) de predios con superficies elegibles en explotación inscritos en el PROCAMPO”.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Apoyos y Servicios a la Comercialización Agropecuaria. Disponible en: [http://www.aserca.gob.mx/artman/publish/article\\_183.asp](http://www.aserca.gob.mx/artman/publish/article_183.asp) Consultado: 28/03/2011

No obstante, tales apoyos no se han manifestado en un crecimiento económico en el sector campesino, no han impactado más allá del sustento para la manutención de las parcelas sembradas. Así pues, los campesinos siguen desprotegidos ante cualquier evento de causas naturales que puedan derribar sus siembras. Por ejemplo, en 1998 el huracán Paulina destruyó cientos de hectáreas de sembradíos de maíz y frijol entre los estados de Guerrero y Oaxaca; en sus costas, preferentemente. Además de las pérdidas patrimoniales, lo cual evidencia el estado de fragilidad al que están expuestos nuestros campesinos.

Podemos concluir que en cuanto al factor pobreza, condiciones laborales (incluyendo salarios), condiciones de vivienda, las cosas no han sido superadas del todo, incluso, son más las semejanzas que las diferencias que podemos hallar en el correr de este siglo.

Finalmente, para cerrar este apartado, cabe mencionar, como se anticipó páginas atrás, la situación de abandono vivida por los hijos de los indígenas y campesinos hacia 1911 producto de los levantamientos armados surgidos de la Revolución. Para después hablar un poco del abandono que siguen sufriendo los herederos del campo, consecuencia de la migración de sus padres buscando una revolución en sus formas de vida diaria en la intimidad de los hostiles campos y sierras mexicanas.

Las batallas de la revolución mexicana dejaron varias secuelas, los pueblos eran arrasados por el ejército federal, algunas familias tuvieron que esconderse en los montes, otras fueron separadas y los hombres obligados a unirse a las levadas, que consistía en reclutar a la gente para unirse al ejército revolucionario.

Muchos mexicanos dejaron sus familias; truncaron una buena parte de su historia individual para formar parte de la historia colectiva, por cierto, muchos apenas construido los primeros versículos de dicha historia dejaban la pluma para consagrarse a la tierra. Un ejemplo bastante ilustrativo y con gran presencia literaria con respecto a la vida del revolucionario lo es la novela de corte costumbrista de Ella Gedovius *El hijo del silencio*, en donde se narra la vida de “El Güero” joven campesino, que se enlistó al ejército revolucionario, quien vive experiencias de un auténtico soldado, pero que, sin embargo, el costo de sus hazañas son similares a las de los cientos de revolucionarios anónimos que dejaron sus tierras para tomar las armas. El güero deja a su pequeño hijo y a su

joven esposa al cuidado de sus padres, ya ancianos. Este hecho tan recurrente en aquél tiempo significaba dejar en la orfandad y el abandono a sus familias.

De tal suerte, hubo muchos campesinos que un día regresaron a casa cubiertos de gloria, pero otros más, nunca más llegaron, o bien, llegaron convertidos en blancas palomas que lo último que le obsequiaron a sus familias fue ese brillante esplendor que se convirtió en esperanza del pueblo posrevolucionario.

Hoy en día, sigue siendo común encontrar en los pequeños poblados rurales un asentamiento poblacional de niños, mujeres y ancianos. Los denominados *pueblos fantasmas*, que “deben su nombre a que hombres y mujeres en edad productiva se han visto obligados a salir a buscar la sobrevivencia en las ciudades; incluso somos testigos del dramático éxodo de indígenas a Estados Unidos”<sup>24</sup>, son muy recurrentes en nuestro país, acentuándose más en los estados de Guanajuato, Jalisco y Michoacán. Pero también es muy recurrente en estados como Oaxaca y Puebla.

En la región de la sierra sur del estado de Oaxaca, por ejemplo, se encuentra el pequeño poblado de “El Progreso”, comunidad de aproximadamente 150 habitantes; pueblo, por cierto, fantasma. La comunidad que en cierto sentido hace honor a su nombre, puesto que los hombres que salen del pueblo para tratar de buscar mejores condiciones de vida en “el norte” se despiden precisamente con la idea de traer progreso a sus familias.

El progreso está a unos 60 kilómetros de Puerto Escondido, uno de los lugares más reconocidos del estado, pero los entusiastas jóvenes desean ganar billetes verdes, por lo que trabajar en la playa no es opción para ellos. Uno llega a progreso por una pequeña brecha de terracería y antes de mirar el pueblo, el visitante primero contempla los verdes cerros y luego el majestuoso cielo. Las emociones pudieran parecerse a las que se experimentan en un día de campo, puesto que las casas, tan distantes unas de otras parecen pequeñas cabañas para acampar; en sus interiores las señoras atizando el fogón, en el exterior los pequeños niños jugando balón y unos metros más allá, los animales domésticos gritando con fulgor, pero los adultos no se ven, no están, han viajado lejos en busca de un pueblo mejor.

Como El Progreso existen cientos de pueblos que viven esa cotidianeidad: niños que crecen solos, o casi solos. Pequeños hombrecitos que a su corta edad comienzan a

---

<sup>24</sup> López y Rivas, Gilberto. *Nación y pueblos indios en el neoliberalismo*. Plaza y Valdés. México, 1985. P. 98

pensar en ese famoso sueño americano. En esas comunidades no queda más que esperar, allí pareciera ser que todos son huérfanos aunque tengan papás, allí muchos, como en la Revolución, se quedan esperando a sus padres, mientras que éstos corren con la mala fortuna de caer en una fosa común.

Familias abandonadas, niños casi huérfanos, pero manteniendo su ilusión, tal como sucedió durante la Revolución.

### **1.2.3 Sobre la situación alimentaria y de vestido**

Uno de los factores que más se relacionan con los ritmos de aprendizaje, aprovechamiento y rendimiento escolar lo constituye una adecuada alimentación. Una comida sana, debidamente balanceada, sabemos que no solo se ve reducida en el ámbito de lo escolar, sino que también es vital en la salud de las personas.

Los especialistas en el tema coinciden en que los hábitos alimenticios repercuten en el grado de eficiencia con el que desempeñamos nuestras actividades diarias, dentro de las cuales insertamos a las escolares. Así pues, el tema de la alimentación debe ser abordada para comprender el fenómeno educativo, ya que, como vemos, ambas dinámicas donde participa el individuo se corresponden entre sí.

Debido al tratamiento de la información sobre los hábitos alimenticios de hace un siglo se dispone de escasa información indicativa al respecto. Encontramos bibliografía al respecto que *grosso modo* describen los hábitos alimenticios del pueblo. De tal suerte que quienes han escrito someramente sobre el tema advierten de la pobreza alimentaria de la población rural, como una de las prolongadas vertientes de la pobreza total de los indios.

Por ejemplo, Julio Guerrero en 1901 publicaba sus impresiones acerca de la tradición culinaria rural, haciendo énfasis en que “se producía una repostería popular abominable, como tamales de capulín, frijol y *juiles* de la laguna, tatemados, sin despojarlos de sus escamas, espinas y vísceras; tortitas de *ahuáhtl* que son un mazacote de mosquitos lacustres endurecidos en panes discoidales de un centímetro de largo. En algunas

verdulerías se venden pedazos de arcilla *esmétrica* que llaman jabón de la Villa y algunos las comen como pastillas”.<sup>25</sup>

Aunado al asunto de la alimentación, la sociedad rural en cuestión se miraba desfavorecida en prácticamente todos los sentidos; “Los sectores dirigentes y estudiosos de la sociedad mexicana le adjudicaban a ese pueblo bajo un tono melancólico, sufrido, resignado, desconfiado, apático, cuando no violento y criminal. Ese pueblo bajo eran ante todo “sufridor” como lo llegó a llamar el mismísimo Justo Sierra” así lo señala Pérez Montfort en el texto ya citado.

Pero esta forma, hasta discriminatoria, con que se ve al pueblo, pobre, no es más que el reflejo de sus carencias. Desgraciadamente no puede esperarse un exterior brillante cuando la luz interior apenas y alcanza una tenue chispa. Hasta el cansancio hemos escuchado que lo que se exterioriza es el reflejo interno.

Pero siguiendo con la tradición alimenticia, Díaz Zermeño ofrece un cuadro harto interesante en tanto se rescata lo que más comía una familia campesina del sur: a continuación se reproduce el cuadro original:

## Cuadro 2.

Presupuesto anual de una familia (5 personas) campesina del sur  
(pesos de 1880)<sup>26</sup>

24 fanegas de maíz	36.00	Ropa	34.25
2 fanegas de frijol	6.00	Instrumentos de labranza	8.25
Media fanega de chile	3.99	Captación (Para obtener agua)	2.25
12 almudes de sal	3.00	Contribución municipal	0.75
Media fanegas de cal	0.75	Fiestas religiosas	5.00
Carne	3.00	Reparación de la casa	6.50
Verduras	2.25	Jabón	10.00
Metate	3.50		
		Total	115.00

<sup>25</sup> Citado en: Pérez Montfort, Ricardo. *El pueblo y la cultura. Del porfiriato a la revolución*. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Antropología social. P. 64. Disponible en:

<http://132.248.35.1/bibliovirtual/Libros/BejaryRosales/3P%C3%A9rez%20Montfort.pdf> Consultado: 29/03/2011

<sup>26</sup> Díaz Zermeño, Héctor. *México: del triunfo de la República al porfiriato*. UNAM. México. 2005. P. 251

El mismo Zermeño<sup>27</sup> siguiendo el tema de la alimentación y vestido, señala que los campesinos otomíes del distrito de Lerma (en el estado de México) “habitan en “comunismo” con los animales; el tepetate vivo, no muy parejo, servía de mobiliario. Se alimentaban de maíz, chile y sal; frijol en contadas ocasiones; carne una que otra vez, pan y guajolote en fiestas grandes; azúcar como “remedio”, y como narcóticos pulque, aguardiente y tabaco. Los hombres, ya al finalizar el porfiriato vestían camisa, calzón, blusa, sombrero y huaraches. Las mujeres, en cambio conservaban su indumentaria tradicional; manta de lanza con su correspondiente ceñidor, algodón para la parte superior del cuerpo, labrado con amor hasta en chaquira”.

Como puede apreciarse, tanto en el cuadro 2, como en el párrafo anterior, hacia hace cien años, el maíz y la ropa acaparaban la mayor cantidad del presupuesto indígena. Indicador que evidencia la dieta diaria de los campesinos: maíz, frijol y chile, característicos históricos y tradicionales de los pueblos mexicanos.

Prácticamente todas las fuentes al respecto dan cuenta de los mismos alimentos. En el campo jalisciense, la alimentación de los peones dependía sobre todo de maíz; al que agregaban frijol, legumbres, chile y arroz; la carne y la leche caramente formaban parte de su dieta.<sup>28</sup>

Aunado a la pobre alimentación, como ya se anticipaba, la vestimenta de los campesinos también reflejaba el grado de pobreza de éstos. Béjar Navarro<sup>29</sup> rescata al respecto un fragmento de un corrido revolucionario utilizada por los porfiristas para humillar a los indígenas. *La bola de la Toma de Cuautla por Zapata* es el título de la siguiente letra:

Ahí verán, patas rajadas,  
Entren, muertos de hambre, indios calzonudos,  
Huamuchileros idiotas.  
[...]  
Por fin han peleado con mucho denuedo  
Los de tilma y huarache.

---

<sup>27</sup> Ibídem.

<sup>28</sup> Aldana Rendón, Mario. *El campo jalisciense durante el porfiriato*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara. 1986.

<sup>29</sup> Béjar Navarro, Raúl y Héctor Rosales. (Comps.) *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Nuevas miradas*. UNAM/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Cuernavaca. 2005. P. 100

La siguiente fotografía que data de 1905 es una muestra literalmente gráfica de la descripción grosera, pero real, que se menciona en el fragmento del corrido citado.

Figura 1<sup>30</sup>.



<sup>30</sup> Archivo General de la Nación, Centro de Información Gráfica, Colección Propiedad Artística y Literaria, CB. Waite, Oficios, número 98, "En el momento con usted y el pulque", Ciudad de México, 1905. Tomado de: Gonzalbo, Pilar. *Género, familia y mentalidades en América Latina*. Universidad de Puerto Rico. San Juan. 1997. P. 173

Después de diez décadas encontramos un panorama no muy distinto del que acabamos de describir, por lo que los resultados no son muy alentadores. El medio rural sigue siendo el más desfavorecido en prácticamente todos los sectores del desarrollo social; una serie de indicadores muestran la precaria situación alimentaria en que se encuentran sus habitantes.

La alimentación en el medio rural varía según la población y la época del año; así, tenemos que en las zonas áridas el problema de desnutrición se presenta en forma más grave debido a que no se consume ni el mínimo de calorías. En áreas rurales donde el riego es abundante, la desnutrición es menor.<sup>31</sup>

En la población indígena-campesina se encuentra más enfatizada las semejanzas alimentarias con la época del porfiriato, en donde “su alimentación a nivel familiar, el consumo de maíz era altamente predominante (73%), seguido de verduras como la col y los frijoles (12%) y un consumo de origen animal muy escaso”<sup>32</sup>. Tales datos adquieren relevancia considerando que los altos índices de desnutrición de estas regiones están relacionados, precisamente, con sus hábitos alimenticios.

No obstante, a diferencia de hace un siglo, en la actualidad existen diversos programas de apoyo al ámbito de la alimentación, por ejemplo el programa OPORTUNIDADES antes PROGRESA, creado en 1997 bajo éste último nombre.

El portal electrónico del programa señala que la población objetivo del Programa Oportunidades son los hogares en condición de pobreza alimentaria, así como aquellos que sin exceder la condición de pobreza, presentan características socioeconómicas y de ingreso insuficientes para invertir en el desarrollo adecuado de las capacidades de sus integrantes en materia de educación, nutrición y salud.

El programa Oportunidades coordina la operación del Programa de Apoyo Alimentario (PAL) el cual atiende a los hogares en condición de pobreza alimentaria, así como aquellos que sin exceder la condición de pobreza, presentan características socioeconómicas y de ingreso insuficientes para invertir en el desarrollo adecuado de las capacidades de sus integrantes en materia de educación, nutrición y salud, y que no son atendidos por el Programa Oportunidades.

---

<sup>31</sup> Anda Gutiérrez, Cuauhtémoc. *Estructura socioeconómica de México: 1940-2000*. Limusa. México. 2005. P. 237

<sup>32</sup> *Informe de evolución histórica de la situación nutricional de la población y los programas de alimentación, nutrición y abasto en México*. CONEVAL. México. 2009. P. 28

El PAL considera los siguientes apoyos:

1. Apoyos monetarios para contribuir a una mejor alimentación y nutrición
2. Apoyo monetario a familias beneficiarias con hijos de 0 a 9 años para fortalecer su desarrollo.
3. Complementos nutricionales para niños mayores de 6 meses y menores de 2 años, así como para mujeres embarazadas o en periodo de lactancia.
4. Leche fortificada para niños entre los 2 y 5 años<sup>33</sup>.

El Programa de Abasto Social de Leche (LICONSA) se suma al combate del rezago alimentario en nuestro país, facilitando el acceso a dicho producto básico en la nutrición del individuo. “Actualmente Liconsa está constituida como una empresa de participación estatal mayoritaria que industrializa leche de elevada calidad y la distribuye a precio subsidiado en apoyo a la nutrición de millones de mexicanos en condiciones de pobreza, fundamentalmente de niños de hasta 12 años de edad, así como de otros sectores vulnerables de la población, como mujeres de 13 a 15 años, en estado de gestación y lactancia y de 45 a 59 años, enfermos crónicos, discapacitados y adultos de 60 y más años”.<sup>34</sup>

Finalmente, en 2007 se crea el Programa de Apoyo Alimentario y Abasto Rural a cargo de DICONSA, el cual es parte de la estrategia del Ejecutivo Federal que promueve, en el marco de una política social integral, acciones para mejorar el abasto de productos básicos y complementarios en las localidades rurales marginadas del país.<sup>35</sup>

Cabe mencionar que éste programa opera mediante la organización y la participación comunitaria directa, en donde a través de un comité se busca la participación ciudadana para atender directamente las tiendas Diconsa. Recalcando que en muchas comunidades, Diconsa es el único medio de abastecimiento de la canasta básica.

Tales programas evidencian una mayor participación por parte del Estado en cuanto al desarrollo social de las comunidades rurales, ocasión que prácticamente no se presentaba durante el gobierno de Díaz.

---

<sup>33</sup> Sitio electrónico del programa Oportunidades. Gobierno de la República/SEDESOL. 2011. Disponible en: [http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/poblacion\\_objetivo](http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/poblacion_objetivo) Consultado: 30/03/2011

<sup>34</sup> Sitio electrónico de Liconsa. Gobierno Federal/SEDESOL. 2010. Disponible en: [http://www.liconsa.gob.mx/innovaportal/v/1534/1/mx/que\\_es\\_liconsa.html](http://www.liconsa.gob.mx/innovaportal/v/1534/1/mx/que_es_liconsa.html) Consultado: 30/03/2011

<sup>35</sup> Sitio electrónico del Diconsa. Gobierno Federal/SEDESOL. 2010. Disponible en: <http://www.diconsa.gob.mx/index.php/conoce-diconsa/ique-es-diconsa.html> Consultado: 30/03/2011

En lo que respecta al vestido, observamos que son pocos los grupos étnicos que conservan sus vestimentas tradicionales, un caso excepcional son los tarahumaras en el estado de Chihuahua, que por cierto, no tienen mucho que ver con la imagen 1. Salvo por el uso de los huaraches “de tres agujeros” que se utilizan en otras regiones del país.

Pero en la gran mayoría de las microcomunidades no indígenas, las formas de vestir son distintas de las que se describen de hace un siglo. El fenómeno de la globalización se puede advertir en las comunidades más remotas, en donde, por ejemplo, la televisión pasa a formar parte de las actividades de esparcimiento de los campesinos. Así pues, es más fácil que los chiquillos conozcan al protagonista de la telenovela de moda que a muchos de los personajes emblemáticos de nuestra historia nacional o universal.

La apertura mercantil alcanza a las comunidades más lejanas. Por ejemplo, en algunas comunidades chiapanecas es común ver que de vez en cuando se aparece un comerciante con una gran manta a manera de bolsa colgada a la espalda, el cual lleva a las comunidades más apartadas la venta de ropa y objetos de mercería. Así pues, la ropa de mezclilla, las camisas o playeras con estampados de personajes de moda son muy comunes en muchas comunidades pequeñas.

Otra manera que influye en las nuevas formas de vestir, sobre todo de niños y jóvenes campesinos, se pueden ver en algunas comunidades de Guerrero, Puebla y Oaxaca, a través de las ferias regionales. Regularmente dichos eventos se realizan en comunidades con mayor concentración poblacional como pueden ser las cabeceras municipales en donde se reúne la población de los lugares circunvecinos para adquirir algunos de los productos que solo pueden encontrarse en esas fechas. Por ejemplo, los puestos de ropa son los que más acaparan el comercio local; además de los eventos populares como la quema del castillo, la quema de los tradicionales *toritos*, y otros eventos comunes en las ferias regionales.

Así pues, las nuevas formas de vestido están estrechamente relacionadas con las nuevas tendencias sociales que no solamente alcanzan a los sectores urbanos sino que se presentan con frecuencia en las regiones rurales.

La siguiente imagen fue tomada en una comunidad indígena de Chiapas, en el año 2008. La misma es una representación de estas nuevas formas de vestido en la población campesina infantil.

**Figura 2.**



Como se puede apreciar a lo largo de este capítulo primero, las dinámicas socio-económicas presentes en las dos etapas estudiadas son harto complejas. Dado que se encuentran en dos contextos globales distintos, con sus exigencias macrosociales respectivas, las semejanzas y diferencias que se pudieron reunir obedecen a aquellos factores que a nuestra consideración pueden analizarse dentro de un marco común y sobre todo que son elementos que tienen que ver directa o indirectamente con las dinámicas educativas. Favoreciendo o empobreciendo el rendimiento escolar.

A continuación se presentan dos tablas que, a manera de síntesis, exponen las semejanzas y diferencias que se describieron a lo largo de esta primera parte de nuestra investigación.

### 1.3. Cuadros comparativos

#### SEMEJANZAS:

Cuadro 3.

1911	2011
<ul style="list-style-type: none"><li>• Se cumplía un siglo de luto nacional, por los caídos durante la guerra de independencia.</li><li>• La pobreza alcanzaba a más del 70% de la población.</li><li>• Los campesinos eran los más pobres.</li><li>• Muchos peones recibían en especie el pago por su mano de obra.</li><li>• Los hogares estaban sobrepoblados.</li><li>• El salario y las condiciones de trabajo se oponen entre sí.</li><li>• Familias desintegradas (por la anexión de los padres de familia a las fuerzas revolucionarias)</li><li>• Escasa variación en los hábitos alimenticios.</li><li>• El fogón como vínculo de las relaciones familiares.</li><li>• Considerable distancia geográfica con respecto a los puntos urbanos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nos situamos a un siglo de las batallas de la revolución mexicana.</li><li>• La pobreza sigue siendo un mal histórico, alcanzando a más de la mitad de la población.</li><li>• El sector campesino sigue siendo el más desprotegido.</li><li>• El trabajo “a medias” sigue siendo una forma de pago.</li><li>• La composición de las viviendas va de 1 a 2 cuartos en promedio.</li><li>• El salario es escaso y la seguridad laboral es un sueño.</li><li>• Familias desintegradas (por la anexión de los padres –incluso madres- de familia a las fuerzas laborales en el extranjero.</li><li>• Desnutrición pese a los esfuerzos estatales para abatir la pobreza alimentaria.</li><li>• El “brasero” como punto de reunión familiar.</li><li>• Pequeños asentamientos poblacionales a los que se accede únicamente a pie.</li></ul>

## Diferencias:

**Cuadro 4.**

1911	2011
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El correr del siglo XIX estuvo marcado por la inestabilidad y las guerras.</li> <li>• No existía regulación de las jornadas de trabajo.</li> <li>• La mayor parte del pueblo vivía en el interior de las haciendas donde trabajaban.</li> <li>• 82% de las comunidades rurales vivían en las haciendas</li> <li>• Los hogares fuera de las haciendas, en más del 50% caían al grado de chozas.</li> <li>• El campesino, al no tener tierras, no recibía apoyo para trabajarlas.</li> <li>• La variación de la dieta diaria era escasa.</li> <li>• La vestimenta del campesino se componía de camisa, calzón, blusa y huaraches.</li> <li>• Las dinámicas socio-económicas estaban en función de grupos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El siglo XX logró una relativa estabilidad durante apróx. 6 décadas.</li> <li>• La Constitución Política de 1917 señala un máximo de 8 hrs. De trabajo.</li> <li>• Existen núcleos rurales en donde habitan los campesinos de manera autónoma.</li> <li>• El 91% de las familias habitan en casas propias</li> <li>• El 15% de las viviendas (para el 2006) tenían piso de tierra; 25% muros frágiles y solo el 5% techo frágil.</li> <li>• Programas como el PROCAMPO apoyan económicamente al campesino.</li> <li>• Con programas como Oportunidades, Liconsa y Diconsa se busca favorecer la variación de la dieta rural.</li> <li>• Las formas de vestir incluyen zapatos, pantalón de mezclilla y playeras con estampado.</li> <li>• Se observa una mayor apertura en prácticamente todos los sentidos.</li> </ul>

## Capítulo 2. Cambios socio-demográficos. ¿Un paso hacia dónde?

### Introducción

En el capítulo primero dimos razón sobre las dinámicas socioeconómicas en las épocas aquí tratadas. Es clave ver cómo en cuanto al factor pobreza el comportamiento no dista demasiado, y es que la pobreza constituye un todo del cual se derivan diversas particularidades como lo relacionado a la alimentación, vivienda, vestido, etc., pero el fenómeno es mucho más complejo de lo que a simple vista se pudiera advertir.

Nos interesa indagar este fenómeno dentro del marco de las políticas educativas, como se ha manifestado –y se manifestará- a lo largo de este trabajo. Así pues, un elemento que se aúna a estas dinámicas lo constituye el factor socio-demográfico.

Los cambios demográficos en la sociedad mexicana es una constante que nace en el siglo XX, evidenciándose en la tercera década del siglo y enfatizándose a mediados del siglo, como veremos en el desarrollo de este capítulo.

Pero no podríamos comprender la naturaleza de este fenómeno sin entender las tendencias políticas desarrolladas a lo largo del siglo pasado, prolongándose hasta nuestros días. Preguntas como ¿por qué de ser un país eminentemente rural se pasó, en poco tiempo, a ser un país urbano?, ¿cómo se relaciona la política gubernamental en tales cambios?, ¿qué lugar tiene la escuela micro-rural dentro de estos movimientos inciertos?, y un etcétera casi interminable nos motiva a detenernos en este aspecto relevante para comprender la naturaleza y procesos de la actividad educativa escolar en las denominadas microlocalidades.

Por otra parte, es importante dar cuenta sobre las perspectivas de los campesinos, lo cual se denota en el sentido de los destinos a los cuales arriban: Las grandes urbes como el centro del país, algunas ciudades del norte o en menor escala, en las ciudades más importantes de los estados. Pero también es hartó considerable el número de mexicanos que cruzan la frontera hacia los Estados Unidos.

Pero sin restarle importancia a estos cambios, es plausible observar a aquellos campesinos que, pese a todo, siguen conservando sus lugares de origen, siguen

creyendo en un futuro mejor para el campo o por lo menos, para sus familias, por eso las escuelas y sus maestros siguen siendo motor de esos ideales.

## **2.1. Del campo a la ciudad**

La alusión a las escuelas rudimentarias o a las escuelas comunitarias responde a la naturaleza de las mismas en un sentido compensatorio. Es decir, son pequeñas escuelas de baja demanda, cosa que no tendría nada que ver con el bajo perfil de las mismas, pero hablaremos de esto en el capítulo tercero. Al decir que son escuelas de baja demanda necesariamente debemos remitirnos a la población donde se insertan dichos centros educativos, o sea, poblaciones que no van más allá de 500 habitantes, en el caso de las escuelas comunitarias. Pero esto va más allá, se explica también con la escasa presencia poblacional rural en el ámbito nacional.

Pero la distribución poblacional en México ha experimentado una serie de cambios un tanto vertiginosos, es decir, en relativamente poco tiempo se ha pasado de ser un país rural a ser un país urbano.

Veremos a continuación qué nos dicen las estadísticas nacionales en cuanto a estos cambios socio-demográficos. Pero antes de abundar en el tema cabe destacar la importancia que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) tiene en el proceso del tratamiento de tal información. En este capítulo será clave valernos de los datos de dicho organismo. El antecedente del INEGI es la Dirección General de Estadística, creada en 1882, importante en este trabajo para rescatar los datos estadísticos de la primera década del siglo XX.

Volviendo entonces a nuestras estadísticas, tenemos que, en 1910, la concentración poblacional era preponderantemente rural: según el Censo General de Población y Vivienda, Dirección General de Estadística, -hoy INEGI-, la población rural era del 88.24% contra el 11.76% representada por la población urbana. Esto ante una población total de 15'160,369 habitantes. Mientras que cien años más tarde, las cifras se han disparado considerablemente. Encontramos para el 2010, según la misma fuente que en México hay 112 millones 336 mil 538 personas, de los cuales solo el 22.2% vive en zonas rurales, mientras que el 77.8% lo hace en los centros urbanos.

Lo anterior significa que durante el siglo aquí tratado, la población total de México creció casi 100 millones de habitantes, casi un 600%. Sin embargo, este aceleramiento

poblacional tiene un antecedente cuasi inmediato, de hecho, antes del porfiriato, que, como veníamos estudiando, prevalecía un clima hostil, la población era mínima pero se acentuó una vez logrado el relativo equilibrio social durante el gobierno de Díaz.

Así pues, “debido a las condiciones de vida tan duras y a la ausencia de guerras, la población se duplicó –desde cerca de 8.7 millones en 1874 hasta 15 millones en 1910”.<sup>36</sup> Situación que no se presentaría sino hasta después de la segunda guerra mundial cuando México comienza a cobrar presencia económica durante el llamado “Estado de bienestar”, en donde, por cierto, la movilización demográfica del campo a la ciudad se enfatiza considerablemente. Pero, cabe mencionar que el crecimiento poblacional en nuestro país se estima seguirá en ascenso, entre otras cosas debido a la esperanza de vida de los mexicanos que según el INEGI se promedia en los 75 años.

Retomando lo relacionado a la transición poblacional del campo a la ciudad se aducen diversas causas que conllevan a este fenómeno; preponderantemente se trata de asuntos de orden económico y socio-político que se presentan en los lugares de origen de los migrantes internos. “La localización de fuentes de trabajo y la oferta de empleos, así como el desarrollo de la infraestructura y la disponibilidad de servicios, moldean la dirección, magnitud y composición demográfica de los diversos flujos migratorios”.<sup>37</sup> Pero retomaremos la migración interna en el apartado 2.3.

Lo que interesa rescatar en este capítulo es ver cómo la composición poblacional de las ciudades está marcada por el hombre del campo; por aquellos campesinos de comienzos del siglo que dejaron sus tierras para buscar mejores condiciones de vida y que hoy, sus actuales generaciones quizás ni se acuerdan de ello. Decíamos que durante los años 30-40 las ciudades comienzan a crecer. “Las ciudades se volvieron desconocidas para sus tradicionales moradores. Luis Alberto Sánchez, al regresar a Lima desde el exilio, escribió: “Aquella vez de mi tercer regreso, en 1945, me aturdió el cambio físico de mis conlugareños. Vi muchas mujeres de ojos oblicuos. Muchos ‘injertos’. Muchos rostros aindiados o simplemente indios”.<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> Cockcroft, James. *La esperanza de México*. Siglo XXI. México, 2001. P. 109

<sup>37</sup> Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Mujeres y hombres en México 2010*. INEGI, 2010. P. 2

<sup>38</sup> Petrone, Mario y Patricia Funes. *Algunas aproximaciones a las ciudades latinoamericanas*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. P. 12. Disponible en:

<http://www.educacionpolimodal.santacruz.gov.ar/explorasc/materialespdf/fasc.sociales/FASCICULOS/CSSOC04%20Algunas%20aproximaciones%20a%20las%20ciudades.pdf>

La cita anterior da cuenta pues de cómo, incluso, físicamente se puede apreciar la movilidad interna a las grandes urbes. También las maneras de vestir y los hábitos alimenticios son indicadores de este fenómeno, que hoy en día es común advertir en distintos centros comerciales, como en los mercados, más frecuentemente.

Pero es importante rescatar cómo el “campesino ciudadano” comienza su nueva vida en la ciudad, o más bien a las orillas de ésta, ensanchando los límites territoriales. Al respecto, Carlos Monsiváis describe cómo se fundan los asentamientos vecinales a orillas de la ciudad: "a un terreno baldío acuden veinte o treinta familias que se instalan como pueden en chozas precarias a las que por cariño les dicen casa, con piso de tierra y paredes de cartón. El líder les exige dinero para tratar con las autoridades; los colonos entregan lo que pueden; el líder va con el funcionario y le grita recordándole los derechos del pueblo [...] y el tiempo pasa y, si no hay desalojos violentos, veinte o treinta años después han conseguido una o dos escuelas, una iglesia [...] agua potable, luz eléctrica y algún otro atributo urbano".<sup>39</sup>

Haciendo una comparación entre este último párrafo con respecto a lo tratado en el capítulo anterior en cuanto a las viviendas campesinas, observamos que hay una gran similitud pues las situaciones precarias en las que se vive siguen siendo un común denominador.

El fenómeno demográfico que estamos describiendo no solo se hace presente en nuestro país, sino que en prácticamente toda América Latina ocurre. Se trata de una exigencia de orden mundial, es decir, al radicar en las ciudades las concentraciones globales, la sociedad no puede quedar al margen de estas. Primero, porque el ciudadano, en lo particular, se rezaga; y en lo general se rezaga todo el país.

Entonces, se tiene una exigencia demográfica tal que de su desarrollo depende actualmente el funcionamiento económico de los países. –Bien es sabido que la mano de obra depende de la fuerza del migrante-. Pero también es interesante observar el hecho de que la población campesino-ciudadino conserva una relación cuasi estrecha con aquellos campesinos que siguen viviendo en el ámbito rural. Así pues “la característica principal del proceso de migración campesina a ciudades serranas no es el tiempo ni la continuidad de la residencia fuera de la comunidad, sino el hecho de mantener contacto económico y social esta última. Este contacto sirve para que las familias campesinas

---

<sup>39</sup> Citado en: Petrone, Mario y Patricia Funes. Óp. Cit. P. 14

migrantes puedan *instalarse* en la ciudad, proceso que dura por lo menos una generación. Desde la perspectiva de los que se quedan en la comunidad la relación con la ciudad, a través de los migrantes significa fundamentalmente la posibilidad de una futura educación urbana para sus hijos”.<sup>40</sup>

Pero el fenómeno migratorio no es nuevo, también durante el porfiriato se evidenció la migración del campo a la ciudad; dada las nuevas condiciones sociales y avances tecnológicos e industriales durante las últimas décadas del siglo XIX, los campesinos que para ese entonces carecían de tierras salían a trabajar a otros puntos de la república buscando mejores ingresos a través de su única fuerza de trabajo, su mano de obra. Durante el porfiriato “gracias a los ferrocarriles, se desarrolló un flujo migratorio de sur a norte, de las viejas zonas mineras iba la gente a buscar trabajo y a poblar el norte, atraídos por el espejismo de salarios más altos, tal emigración del sur al norte y del campo a la ciudad, significaba el rompimiento con viejas costumbres y ataduras comunales, significaba también la creación de obreros, seres urbanos que no tenían más herencia que su fuerza productiva”.<sup>41</sup>

Sin embargo, durante el porfiriato no podemos hablar de una ciudad de campesinos como tal, puesto que como hemos afirmado, el grueso poblacional se concentraba en comunidades rurales, siendo los sitios urbanos los menos socorridos en esta materia. No obstante, las condiciones de vida de la gente pobre que vivía en la ciudad es un tema aparte, en donde los niveles de precariedad superaban incluso al campo, pues tal clase no contaba siquiera con una vivienda o muchas de las veces con un trabajo que les permitiese asegurar sus satisfacciones básicas.

A diferencia de hoy en día que los campesinos buscan por su propio medio la migración a las ciudades en busca de mejores condiciones laborales, durante el porfiriato la situación era distinta, ésta se daba a través de los denominados *enganchadores*. Los enganchadores, que era como se conocía a los agentes encargados de reclutar trabajadores, publicaban avisos en los periódicos y engañaban a la gente con la promesa de altos salarios que a la postre nunca se cobraban. “El gobierno se alarmó ante el gran número de trabajadores reclutados y prestó oídos a los periódicos que hablaban de los abusos y engaños de los que esa gente era víctima. En 1896 obligó a

---

<sup>40</sup> De la Cadena, Marisol. *Comuneros en Huancayo. Migración campesina a ciudades serranas*. Instituto de Estudios Peruanos. Documento de trabajo Número 26. Lima. 1988. P. 7

<sup>41</sup> Canudas Sandoval, Enrique. *Las venas de plata en la historia de México. Síntesis de historia económica siglo XIX. III*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco/Utopía. Tabasco. 2005. P. 1680

los contratistas a pagar un impuesto de un peso por cada trabajador enganchado, lo cual no se tradujo en la reducción del flujo ni alivió la situación de los trabajadores, pero por lo menos permitió llevar cierto control de la situación. Gracias a ese impuesto sabemos que durante 1897 fueron enganchados 902 trabajadores, cantidad que disminuyó de manera sensible durante los siguientes años, tal vez a causa de la apertura en la ciudad de nuevas fábricas y por el hecho de que el impuesto por cada trabajador sacado del estado se elevó hasta 10 pesos”.<sup>42</sup>

En resumen, podemos concluir que el movimiento migratorio del campo a la ciudad se origina a raíz de la concentración económica y socio-política en las grandes urbes, acentuándose a mediados del siglo XX y viniendo a la alza conforme el correr del siglo, siendo las ciudades los centros laborales con mayor presencia dada la imperiosa concentración fabril e industrial. En este sentido destacan la Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey como las ciudades de más acaparamiento poblacional. Así también se suman a la lista otras ciudades que reclamaban la presencia laboral debido a los efectos de la expropiación petrolera y el desarrollo de la agricultura moderna. Dichas ciudades son: Coatzacoalcos, Poza Rica, Villahermosa, Mexicali y Ciudad Obregón, entre otras.<sup>43</sup>

Pero el campo mexicano aún sigue vivo y sus dinámicas siguen siendo tan llamativas como el coqueto ritmo de las ciudades. A continuación veremos cómo se comporta la población en el interior de los pequeños centros rurales.

---

<sup>42</sup> Gómez Serrano, Jesús. *El trabajo y los trabajadores*. Disponible en: [http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/estados/libros/aguas/html/sec\\_59.html](http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/estados/libros/aguas/html/sec_59.html)

<sup>43</sup> Vázquez Segura, Luz. (Et. Al.) *Historia de México. De la época prehispánica a la actualidad*. Libro de texto gratuito, 3er grado. LIMUSA/SEP. México. 2004. P. 345

## 2.2. Los campesinos

En el apartado anterior veíamos cómo las comunidades rurales cedían a sus comuneros a las dinámicas ciudadinas. Es probable que pueblos enteros se refugiaron en el seno de las metrópolis, pero son más las localidades que siguen teniendo relación estrecha con sus tierras, con sus patrimonios naturales, son ellos los herederos de la tierra; herederos legítimos de los logros de la revolución. Pero, qué hacen, cómo viven, cómo se comportan estos campesinos, es interesante mirar con atención el apego que el hombre de campo tiene con su medio y con las condiciones sociales que a diario producen.

Es importante aclarar, para fines prácticos, que en este apartado nos detendremos en el análisis del campesino del 2011, esto debido a que hace cien años las relaciones entre el peón y la tierra estaban determinadas por las formas de producción hacendaria. Así pues, el campesino prácticamente no gozaba de una autonomía o libertad para el trabajo agrícola. No fue sino hasta la repartición de las tierras cuando tuvieron oportunidad de forjar sus propias comunidades.

Bajo este entendido estudiaremos a los grupos rurales como aquel conglomerado campesino que comparten actividades en común y relaciones interpersonales que dan como resultado la conformación de microlocalidades regidos bajo un orden social determinado.

Aquí es necesario delimitar el contexto rural al que nos referimos; por una parte se encuentran las comunidades rurales que ascienden hasta los 2500 habitantes, población que el INEGI considera para denominar como rural a cierta comunidad. Por otra parte, y lo que nos interesa, las llamadas *microlocalidades* o *microcomunidades* que van desde 500 habitantes o menos; cifra considerada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo dentro de su planeación para la creación de las Escuelas Comunitarias.

En este orden, las microlocalidades que conforman el universo de atención institucional del Conafe tienen un rango de población que va desde menos de 100 hasta 500 habitantes, como ya se anticipaba, aunque la mayoría cuenta con un promedio de 50 miembros. Se encuentran alejadas de los núcleos de población urbana y presentan una deficiencia o carencia en los servicios públicos básicos (sistema de agua potable,

drenaje, alumbrado público, vías de comunicación, entre otros); en el caso de las comunidades indígenas, las condiciones de marginación y dispersión geográfica son más acentuadas. Las familias que habitan en esos contextos subsisten gracias a la producción agrícola para el autoconsumo, la cría de animales en pequeña escala, la producción artesanal o la pesca en zonas lacustres; en menor medida se dedican a la explotación de bosques y minerales.<sup>44</sup>

Las comunidades rurales de menos de 2500 habitantes alcanzan una cantidad considerable en México, las concentraciones rurales se encuentran en prácticamente todos los rincones del país. Para el 2005, de un total de 188, 752 localidades (urbanas y rurales) tenemos que 184 748 lo conforman localidades rurales, contra 4004 localidades de más de 2500 habitantes. Es decir, el mayor número de poblados en México son rurales. Véase la figura 3.

Fig. 3<sup>45</sup>

	2005	
	NÚMERO DE LOCALIDADES	POBLACIÓN
<b>NACIONAL</b>	188 752	103 263 388
1 A 2 499 HAB.	184 748	24 276 536
2 500 A 4 999 HAB.	2 441	5 663 750
5 000 A 9 999 HAB.	752	5 240 941
10 000 A 14 999 HAB.	261	3 226 028
15 000 A 49 999 HAB.	354	9 281 564
50 000 A 99 999 HAB.	73	5 082 771
100 000 A 499 999 HAB.	89	21 370 547
500 000 A 999 999 HAB.	23	14 398 274
MÁS DE 1 000 000 DE HAB.	11	14 722 977

<sup>44</sup> Gobierno Federal/Conafe. Disponible en: <http://www.gobierno.com.mx/conafe.html> Consultado el 28/04/2011

<sup>45</sup> INEGI, II Censo de Población y Vivienda 2005, México. Resumen General. Extraído de: Dispersión de la población y desarrollo rural. CONAPO. P. 220. Disponible en: <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/cipd15/Cap10.pdf> Consultado el 28/04/2011

Sin embargo, siguiendo la misma fuente, son las pequeñas microlocalidades (de menos de 500 habitantes) las que más preponderan en el país. Su presencia solamente puede compararse al cielo estrellado de las mismas comunidades, visto desde las alturas México sería así un cielo lleno de pequeñas luces parpadeantes, cuasi imperceptibles y que sin embargo, ahí están... en el olvido.

Dando continuidad a los datos del Censo de Población y Vivienda 2005, tenemos que de las 184,748 localidades rurales de menos de 2500 habitantes, 170,929 corresponden a microlocalidades de menos de 500 habitantes; en 137, 515 de ellas la población va de 1 a 99 habitantes y en 33, 414 viven entre 100 y 499 habitantes. Solamente en 13,819 de esas comunidades habitan entre 500 y 2500 comuneros. En conclusión, la mayor parte de las localidades totales de nuestro país está habitada por menos de 100 personas. Véase la siguiente figura.

Fig. 4.<sup>46</sup>

	NACIONAL	TOTAL RURAL	1 A 99 HABITANTES	100 A 499 HABITANTES	500 A 999 HABITANTES	1 000 A 2 499 HABITANTES
2005						
LOCALIDADES	188 752	184 748	137 515	33 414	8 608	5 211
POBLACIÓN	103 263 388	24 276 536	2 437 977	7 900 437	6 043 949	7 894 173
CRECIMIENTO 2000-2005	1.01	-0.32	-1.05	-0.29	-0.19	-0.22

Un aspecto importante a rescatar y que explica la existencia de tantas microlocalidades es que sus habitantes encuentran en sus comunidades los medios de producción para el autoconsumo o para la adquisición de la canasta básica. Además de que la mayor parte de ellos cuentan con casa propia y tierras para trabajar.

Así pues siguiendo los datos del CONAPO, en 2008 la mitad de la población rural se encuentra ocupada en el sector primario, (agricultura, ganadería, silvicultura, caza o pesca) 29% en el sector servicios y el 20% en el sector secundario (industria extractiva, de la electricidad, manufacturera y de la construcción).

<sup>46</sup> CONAPO. Óp. Cit. P. 223

No obstante, el campo no siempre provee de los recursos necesarios para la subsistencia familiar, por lo que muchas veces los jefes de familia o los hijos mayores se ven en la necesidad de inmiscuirse en la migración temporal hacia poblaciones semiurbanas relativamente cercanas a sus comunidades nativas. Se trata de movimientos migratorios temporalmente breves para librar la vida familiar en las temporadas de sequía o escasez alimentaria.

En este sentido, Juan Carlos Patiño realiza un estudio sobre el fenómeno migratorio temporal de los campesinos mazahuas del Estado de México, en el cual se da cuenta precisamente de las carencias que sufren los campesinos y que lo orillan a migrar principalmente a la capital del país.

En dicho estudio se da cuenta, también, de la unión de los núcleos familiares en las regiones campesinas, en donde los recursos generados por el migrante están destinados para la mejora en las condiciones de vida de los parientes. Bajo esta línea, “el destino de los recursos emanados de la actividad también está determinado previamente: bienes de consumo familiar (comida, vestido, calzado, utensilios domésticos diversos, útiles escolares y aparatos eléctricos de uso cotidiano), insumos agrícolas (fertilizantes y abonos, pesticidas e insumos químicos y naturales, semillas, alimento balanceado), bienes de capital (tierra, aperos de labranza, tractores y otros vehículos, ganado); etc.”<sup>47</sup>

Por otra parte, no podemos dejar de prestar atención a los índices de natalidad en las zonas rurales, puesto que en muchos de los casos son los hijos pequeños quienes constituyen el lazo entre las familias y las comunidades; de ahí que en variadas ocasiones el padre de familia salga a trabajar y la madre se quede a cargo de los pequeños. En este sentido es frecuente observar cómo en los pequeños poblados lo que más abundan son niños jugando en el patio de sus casas, ya que actualmente las familias rurales aún siguen estando conformadas por un número elevado de hijos. Para el 2005, en México, las mujeres que residen en localidades rurales inician más temprano

---

<sup>47</sup> Patiño, Juan Carlos. “Impacto de las políticas migratorias en las familias mazahuas”, en: *Convergencia*. Mayo-Agosto, N° 28. Año 9. Toluca. 2002. P. 221

su ciclo reproductivo y tienen en promedio 3.3 hijos. También el tamaño medio de los hogares rurales es mayor que el de los urbanos, 4.6 y 4.2 miembros respectivamente.<sup>48</sup>

“La tasa de fecundidad entre las jóvenes de 15 a 19 años que viven en áreas rurales es más alta que la de las jóvenes de esas mismas edades que habitan en zonas urbanas. Por ejemplo, las tasas de fecundidad de mujeres entre 15 y 19 años que viven en Chiapas y Oaxaca son de 65.1 y 64.9 nacimientos vivos por mil mujeres, respectivamente. En comparación, en el Distrito Federal la tasa de fecundidad en el mismo grupo etáreo es de 13.4 por mil”.<sup>49</sup>

Lo anterior es entendible si consideramos que menos de la mitad de las mujeres jóvenes que viven en áreas rurales usan métodos anticonceptivos. Bajo esta lógica, Chiapas y Oaxaca son los estados con el porcentaje más alto (13% y 14%, respectivamente) de mujeres en edad fértil (15-49 años) que no conocen ningún método anticonceptivo.<sup>50</sup>

Pero el problema a considerar es lo que respecta a la situación educativa de estas regiones, la cual abordaremos en el siguiente capítulo, pero cabe destacar que debido a los altos índices de rezago educativo es que se presentan tales fenómenos, pues consideramos que el escaso acceso a la educación institucionalizada limita que los habitantes rurales conozcan los métodos anticonceptivos en particular y en lo general lo referente a la salud reproductiva.

Podemos concluir, entonces, que el campo mexicano está más vivo que nunca y que es necesaria la implementación de políticas públicas encaminadas hacia la mejora de la calidad de vida de los habitantes campesinos. Se trata de rescatar el potencial de la gente del campo, apoyarlos y contribuir a que tengan un bienestar social en el medio en el que viven y evitar así su fuga hacia otras regiones o incluso, naciones.

---

<sup>48</sup> Acosta Reveles, Irma. *Trabajo de la mujer en zonas rurales. Inequidad persistente*. Centro de Estudios para América Latina/Universidad de Miami. 2007. P. 10. Disponible en:

<http://www.sitemason.com/files/i7zbeE/WORKING%20PAPERS%206.pdf> Consultado: 29/04/2011

<sup>49</sup> *La salud reproductiva de los y las jóvenes de áreas rurales*. Population Council. 2005. Disponible en:

<http://www.popcouncil.org/pdfs/InformJovenes2.pdf> Consultado: 29/04/2011

<sup>50</sup> CONAPO, 2003.

### **2.3. El fenómeno de la migración**

Quizás el desarrollo de este apartado nos dé una impresión un tanto repetitiva con respecto al apartado 2.1, sin embargo, justificamos nuestra postura aseverando que la importancia de estudiar al campesino y el abandono de su lugar de origen radica en que tal fenómeno constituye uno de los puntos centrales en las dinámicas escolares de las microlocalidades, es decir, en gran medida los niños en edad escolar tiene que dividir su tiempo entre las faenas agrícolas y la escuela, esto se ocasiona –en la mayoría de las veces- por la ausencia de uno o de sus dos padres. La situación se repite aún cuando el niño vive con sus progenitores, pero es más frecuente ante la falta de estos.

Por tal razón conviene detenernos en esta problemática. Primero observando las causas que orillan a los campesinos a emigrar. Cómo se vinculan con sus familiares una vez alejados de éstos y finalmente viendo cuál es el impacto que trae consigo el fenómeno de la migración.

Cabe valernos de dos tipos de migración, por su espacio y por su temporalidad; respecto a la migración por su espacio, consideraremos la migración interna o a diversos puntos dentro del interior de la república y la migración externa que responde a movimientos migratorios hacia otros países: Estados Unidos preponderantemente. Y la migración por su temporalidad, observaremos la migración temporal y la permanente: aquélla que responde a movimientos de poca duración o por periodos determinados y ésta que se da cuando el migrante es adoptado y adopta el lugar destino como suyo. Este último no interesa para fines del capítulo, por lo tanto nos detendremos en las primeras tres.

### 2.3.1. Migración interna

México es un país en donde todo y todos tienen cabida. El mexicano, en general, y los campesinos en particular, siguen siendo personas arraigadas a su medio. Pero debido a una gran diversidad de causas muchos campesinos se ven en la necesidad de salir a buscar el sustento diario a diversos puntos del país, con la esperanza de obtener los productos necesarios para sacar a sus familiares adelante.

Cabe destacar que no nos detendremos en la especificación de los estados de mayor afluencia migratoria, es decir, no pretendemos puntualizar cuáles son los destinos en el interior de la república a donde se van los campesinos. Bástenos señalar los puntos cruciales en este sentido que, como se mencionó párrafos arriba, obedece a las causas que la ocasionan y el impacto que trae consigo, sin dejar de mencionar cómo se vincula el campesino migrante con sus familiares que se quedan en la comunidad.

Son pues, diversas las causas que dan como resultado la migración interna, del campo a la ciudad, más específicamente. El Coronel Héctor H. Mora Hurtado<sup>51</sup> del Ejército de Colombia ofrece una aproximación hacia las causas más frecuentes de la migración rural, las cuales divide en voluntarias e involuntarias.

#### 1. De las causas voluntarias.

Evidentemente entrecomillamos la palabra “voluntaria” dado que difícilmente una persona desee dejar sus raíces para vivir prácticamente a la deriva. Pero considerando tal palabra como un aliciente para que el campesino abandone su lugar de origen podemos dar continuidad a tales causas.

- **Causas por aspectos económicos.** Es, quizás, la más frecuente y tiene que ver con el anhelo de encontrar un mejor nivel de vida, claramente relacionado con un mayor poder adquisitivo.
- Así también se relaciona con los salarios excesivamente bajos. Es frecuente la explotación del campesino por aquellas personas más acomodadas en las regiones que por un bajo costo se aprovechan de la mano de obra del peón.

---

<sup>51</sup> Mora Hurtado, Héctor. *Migración del campo a la ciudad en América Latina*. Colegio Interamericano de Defensa/Ejército de Colombia. Clase XXXVI. Washington, 1997. Pp. 10-15

- **Por aspectos demográficos.** Crecimiento de la población rural. Al crecer la población rural se tiende a la escasez del trabajo y del espacio. Por eso se observa que los hijos mayores salen a buscar nuevas oportunidades a diversas regiones ajenas a la suya.
- Deterioro de la tierra. Son diversas las circunstancias que desembocan en esta problemática: el uso no notificado de la tierra, nula o poca intervención del Estado, poca información en el correcto uso de la tierra, etc. Todo ello conlleva a que la tierra pierda su capacidad de producción.
- Migración estacional. Está estrechamente relacionado con la cosecha y tiene que ver con el desplazamiento del campesino hacia aquellas regiones donde los cultivos aún son prósperos, tales cultivos pueden ser por cuenta propia o bien como mano de obra para algún agricultor.
- **Por aspectos sociales o culturales.** En toda Latinoamérica estas causas se hacen presente, en mayor o menor medida pero se presentan desde diversos rubros.
- En busca de educación. En las microlocalidades de México, a lo mucho que se puede acceder es a la secundaria, en la modalidad de Secundaria Comunitaria del Conafe si no es que solamente a la primaria. Por tal razón, sea por iniciativa del padre de familia o del mismo niño que tienen que trasladarse a algún pueblo mayor donde pueda tener acceso a otros niveles educativos. Media superior y/o superior.
- La falta de empleo. Desde luego es una de las causas más frecuentes y se dan principalmente en las épocas del año en que no hay cosechas. El campesino tiene que salir a buscar el sustento hasta los meses de siembra que es cuando regresa a atender sus tierras.
- Impacto de los medios de comunicación. Los múltiples medios de comunicación y la facilidad como acceden hasta los rincones más apartados del país, permiten impactar en la población campesina, que puede ver formas de vida más cómodas o aparentemente más fáciles en otros lugares, urbanos prácticamente.
- La comunicación interpersonal. Es común que dentro de las mismas localidades rurales haya personas que tienen la experiencia de haber salido a la ciudad a trabajar y son ellos quienes motivan a otros campesinos a buscar mejores condiciones de vida en las urbes.

- Carencia de servicios sociales. Esto es una constante en netamente todas las microlocalidades, en donde faltan vías de comunicación, servicios médicos, escasa educación y un incuantificable etc., que orillan a los campesinos a irse a radicar a poblaciones más prósperas.

## 2. De las causas involuntarias

Estas causas no son tan comunes y solamente hacen referencia a casos particulares movidos por factores externos que obligan a la población a dejar sus lugares de origen.

- **La subversión.** Tomando en cuenta la referencia de nuestro autor, a decir, del ejército colombiano, la subversión traducida como guerrilla emplea al campo como su medio de subsistencia, ahí encuentran asilo e incluso recursos humanos. Se trata de un levantamiento sigilosamente planeado que engancha al campesino y lo convierte en un elemento subversivo, incluso en contra de su voluntad. Así pues, al campesino no le queda otro remedio que unirse al grupo o huir de él. Quizás en México el caso más representativo fue el Ejército Zapatista de Liberación Nacional.
- **El narcotráfico.** Este es un problema social que no es nuevo, sin embargo, los focos rojos fueron prendidos con la llegada del gobierno de Felipe Calderón. Tal problemática ha traído consigo una serie de descontento social y un estado de inseguridad tal que, por ejemplo en el norte de la república el ambiente es por demás muy hostil. Así pues, el narcotráfico puede ser factor de migración no solamente del campo a la ciudad sino de ciudad a ciudad, de estado a estado, etc.

Como puede apreciarse las causas de migración son diversas, así también son diversos los destinos adonde arriban los migrantes. Estos pueden ser destinos interestatales o intraestatales, dentro de la migración interna. La característica básica de estos movimientos es que son temporales y el migrante tiene contacto con su familia, pues de él sigue dependiendo la economía familiar.

Pero el futuro de tales comunidades de procedencia se manifiesta incierto; por una parte por el grado de violencia e inseguridad al que se exponen los nativos al salir fuera de sus territorios y por otra parte al no descartarse la posibilidad de que a largo plazo los migrantes decidan asentarse en sus destinos llevándose consigo a sus familiares.

Pero dejando de lado este clima pesimista y retornando a la importancia socio-económica de la migración para las comunidades de origen, algunos autores hablan de la migración como un recurso estratégico para la supervivencia de las comunidades, sobre todo rurales y principalmente aquellas a las que les ha permitido sobrevivir como economías campesinas de subsistencia.

No obstante, el migrante interno cuenta con la relativa ventaja de que su ausencia es temporalmente más breve que la del migrante externo. Desde luego esto tiene que ver con las distancias geográficas; no es lo mismo un migrante interestatal de Hidalgo que migra al Distrito Federal, que uno chiapaneco lo haga hacia los Estados Unidos. En este orden, el campesino puede estar más al pendiente de las dinámicas cotidianas de su localidad de origen e incluso, puede estar presente en ciertas ocasiones especiales en que su presencia es requerida.

Con respecto al impacto socio-económico queda destacar que los movimientos internos, sobre todo los intraestatales, no tienen la presencia tan significativa que lo que ocurre con los movimientos internacionales, puesto que, como ya se advertía, el campesino al salir de su comunidad a algún punto más poblado lo hace en un espacio de tiempo menor y la producción en términos monetarios también es mínima. Así pues, la finalidad de esta migración está marcada por una demanda específica.

Veremos a continuación cómo el impacto –que incluso se notifica en la cantidad de investigaciones- de la migración internacional se hace presente en cuantioso rubros de la esfera nacional.

### 2.3.2. Migración externa

Miles de pequeños niños campesinos viven y crecen al cuidado de su madre o de sus hermanos mayores, incluso al lado de sus abuelos. Son niños que nacieron en el seno de la pobreza y la carencia, pero uno nunca deja de festejarles esa sonrisa eterna que a kilómetros alumbran los pequeños hogares en donde viven. Son niños que quizás nunca han visto a sus papás, que solamente los conocen por fotografías o por su voz distorsionada en el auricular o simplemente por las historias que de ellos cuentan sus familiares.

Esos niños son y tienen una historia; por cierto, una gran historia de vida, de esfuerzos, de lucha, de llanto y de un sinfín de suspiros. Ellos son un enorme motor que ya sin gasolina hacen que sus padres recorran miles y miles de kilómetros en busca de un sueño que les permita velar por el bienestar familiar, aunque el costo sea extraordinariamente elevado. Voltear a ver a esos niños y a sus padres es mirar el prolongado reto que como Nación tenemos en frente, es motor, también, de nuestro trabajo como profesionistas.

Las causas que conllevan al fenómeno migratorio internacional son las mismas que llevan al hombre del campo a vivir a la ciudad, si no es que son un tanto más pesimistas. Por qué, porque el país y la sociedad en su conjunto ya no son garantía de bienestar social, el campesino ya no está creyendo en su patria aunque me atrevo a decir la respeta y venera con poderoso recelo. Sin embargo, no es ya suficiente el amor. El campesino tiene que buscar las alternativas de desarrollo comunitario y ese es un punto digno de puntualizar, porque es clave en la parte social que pareciera se esfuma a soplos.

Pero no es conveniente dejarnos llevar por meros sentimentalismos aunque estos tengan gran cabida dentro de nuestro discurso. En realidad son varias las motivaciones presentes en el inmigrante que lo mueven a destinar los recursos obtenidos en el extranjero hacia sus lugares de origen.

“Algunos estudios han identificado cuatro razones principales que sustentan el envío de remesas: la motivación puramente altruista de ayuda a sus familiares; el interés personal cuando el envío de remesas está orientado a diversificar los ahorros del inmigrante; el

reembolso de inversiones previas en la educación y en el viaje del inmigrante; y la diversificación de fuentes de ingreso y seguro familiar cuando la partida del inmigrante es considerada por los familiares como una estrategia de inversión, una diversificación de los recursos financieros de la familia y un seguro”<sup>52</sup>.

Cabe hacer una breve pausa para aclarar que nos referiremos indistintamente a la migración externa, migración internacional y migración hacia los Estados Unidos, esto debido a que el grueso de los migrantes nacionales lo hacen hacia el país vecino del norte dada su cercanía e impacto económico bien conocido por todos.

Aclarado lo anterior es prudente señalar la presencia aparentemente (porque veremos no es tan) nueva del fenómeno migratorio hacia los Estados Unidos, iniciado a mediados del siglo XX. “Es un hecho, pues, que desde inicios del decenio de los sesenta, el patrón migratorio tradicional México-Estados Unidos ha sufrido modificaciones en cuanto a su magnitud, intensidad, modalidades y características, marcando con ello un nuevo ciclo en la dinámica del propio fenómenos”.<sup>53</sup>

Pero habría que aclarar que nos referimos como migrantes a aquellas personas que cruzan la frontera de manera indocumentada, es decir, los ilegales. Los campesinos pobres son los de las noticias, aquellos que muchas veces encuentran la muerte en su intento por lograr el sueño americano, no se trata de quienes viven en lujosos apartamentos en Miami, son los que van por una necesidad. Son esas personas que estando del otro lado se juntan para aminorar sus desdichas y para trabajar hombro a hombro por ese ideal que los une e identifica.

Son millones los mexicanos ilegales en los Estados Unidos, a decir del periódico la Jornada, el número de mexicanos indocumentados en el país vecino del norte pasó de cuatro millones 680 mil en 2000 a seis millones 650 mil en 2009, es decir, un incremento de 42%.

Si comparamos estas cifras con las registradas hace un siglo podemos dar cuenta que contrario a lo que se cree, desde ese entonces el fenómeno de la migración ya era evidente. Si bien las cifras no llegan si quiera a un millón, habría que considerar el

---

<sup>52</sup> Tedesco, Laura. *Remesas, Estado y desarrollo*. Documento de trabajo núm. 72. Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior (FRIDE). Madrid. 2002. P. 2

<sup>53</sup> Leite, Paula y Luis Acevedo Prieto. “Migración internacional en México: balance y retos políticos”. En: *La situación demográfica en México 2006*. CONAPO. México, 2006. P. 149

tamaño de la población total en México, que era escasa por lo tanto la población migrante se corresponde con la población total. Veamos la siguiente información.

“En la segunda quincena de febrero de 1910 salieron 2,308 braceros por Ciudad Juárez, de ellos 867 eran nativos de Guanajuato, 736 de Michoacán, 525 de Jalisco, 140 de Zacatecas, 43 de Chihuahua, 6 de Coahuila, etc., aunque a la postre sólo 780 pudieron entrar a EUA; a mediados de 1907, se calculó en 7,000 el número de braceros que mensualmente salían por Ciudad Juárez.”<sup>54</sup>

Nótese como los datos solamente dan cuenta del paso por Ciudad Juárez. Pero en términos generales, la misma fuente informa que para 1910 se calculó en más de 100,000 los braceros que anualmente entraban a los Estados Unidos.

No obstante, los datos varían entre los diversos investigadores. A lo sumo, González Navarro elabora una tabla con datos oficiales sobre el fenómeno migratorio y poblacional de los Estados Unidos de América y México. Véase la figura 3.

Fig. 5.<sup>55</sup>

Población EUA		Población México		Mexicanos en EUA		Extranjeros en México	
1880	50,133,783	1877	9,384,193	1880	68,399		
1890	62,947,714	1895	12,632,427	1890	77,853	1895	48,668
1900	75,994,575	1900	13,607,259	1900	103,393	1900	57,000
1910	91,972,266	1910	15,160,369	1910	221,915	1910	116,527

Fuentes: *Statistical Abstract of the United States*, 1916.

Pese a las condiciones laborales y a los riesgos a que son expuestos los migrantes durante su travesía, los números son concisos. También es conciso el reclamo social que se manifiesta a través de estas personas que paulatinamente van desvirtuando el estado de gobernabilidad nacional.

Pero tal descontento también es producto de la crisis económica que desde hace ya varios años acecha a nuestro país y demás países en vías de desarrollo. Por ejemplo,

<sup>54</sup> *El Imparcial*, 16 de Junio de 1910. Citado en: González Navarro, Moisés. “Los braceros en el Porfiriato” en: *Revista Estudios Agrarios*. P. 10. Disponible en:

[http://www.pa.gob.mx/publica/rev\\_44/analisis/01%20los%20braceros%20del%20porfiriato.pdf](http://www.pa.gob.mx/publica/rev_44/analisis/01%20los%20braceros%20del%20porfiriato.pdf) Consultado: 30/04/2011

<sup>55</sup> González Navarro, Moisés. Óp. Cit. P. 9

muchos campesinos del estado de Chiapas, Oaxaca, Veracruz y Puebla que antes se dedicaban al cultivo y cosecha de café, hoy ya no encuentran en su producto el sustento que antes les mantenía en unión familiar, motivo que los ha conducido a la migración para solventar tan vital necesidad.

Al respecto Ramírez Valverde<sup>56</sup> menciona que la migración en la Mixteca Oaxaqueña se ha vuelto una estrategia indispensable para la sobrevivencia de la familia campesina, y que en la actualidad, aproximadamente el 10% de la población sale temporalmente de su comunidad en busca de trabajo, principalmente en los meses de febrero a mayo, con destino a algunas ciudades del país, así como a los Estados Unidos. Así también se menciona que en Chiapas, los indígenas Mames han diversificado su destino migratorio en los últimos años, desde las fincas cafetaleras –o lo que queda de ellas-, hasta destinos en los Estados Unidos. Otros estudios en el estado de Morelos arrojan datos similares.

Estudios como los balbuceados en el párrafo anterior son una constante en prácticamente todo el país, donde los campesinos mayores ven resignados el futuro de sus hijos. Así lo demuestra otra investigación en el mismo estado de Morelos donde “...Otro señor de la misma comunidad (Cuauchichinola) nos ilustra el cambio de actitud obligado ante las nuevas circunstancias: “Hace tres años ni me imaginaba que mis hijos se iban a ir para allá, ahora están allá, un hijo que quería llorar cuando se fue, le buscaba harto, no te vayas, le decía, y él decía: --si algo me ha de pasar es que me tenía que pasar-, pero yo no quería dejar. Y luego me habló y me dijo: -Ya pasé-. Y ahorita está ganando un montón de dinero.””<sup>57</sup>

Sin duda los que se quedan ven con gran pesar el hecho de tener a sus familiares tan lejos, pero tal sacrificio es cuasi inevitable si se quiere construir nuevos escenarios de mejora en el bienestar social comunal.

---

<sup>56</sup> Ramírez Valverde, Benito y Adrián González Romo. “La migración como respuesta de los campesinos ante la crisis del café: estudio en tres Municipios del estado de Puebla”. En: *Ra Ximhai*: Universidad Autónoma Indígena de México. Mayo-Agosto 2006. Año 2. Núm. 2. P. 321. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/461/46120202.pdf> Consultado: 30/04/2011

<sup>57</sup> Guzmán Gómez, Elsa y Arturo León López. “Multiactividad y migración campesina en el poniente de Morelos, México. En: *Política y Cultura*. Primavera 2005. Núm. 23. P. 117. Disponible en: <http://scielo.unam.mx/pdf/polcul/n23/n23a07.pdf> Consultado: 30/04/2011

Cabe hacer un paréntesis para mostrar algunas de las consecuencias que puede traer la migración, en término familiares, o más bien en términos de desintegración familiar. Cristina Gomes señala cómo al emigrar el jefe de familia, en este caso el padre, se produce una cierta ruptura en los vínculos sociales no solamente en el seno de la familia sino que puede alcanzar a toda la comunidad. Tal desequilibrio se muestra más claramente cuando el migrante “encarga” a su familia con los suegros, quienes comienzan a tratarlos de la misma forma que al resto de la familia. En la investigación de Gomes se reproduce una parte de la entrevista realizada a una esposa que experimentó tal situación:

“Cuando me casé viví en Sain Alto (Zacatecas) con mi marido solamente un año porque él se vino y me dejó con mis suegros. Yo no quería estar sola y no había posibilidad de vivir con mi mamá porque al casarme sentía que ya no pertenecía a mi familia anterior... *mi suegra y suegro me miraban como una hija*. Ellos me ayudaban cuando mi esposo no me mandaba dinero... con ellos duré dos años y seis meses hasta me pude venir... cuando salía a algún mandado, todo ese tiempo me acompañaba uno de mis cuñados. (Entrevistada, Oakland, Ca., 26 de junio de 1996)”.<sup>58</sup>

Pero son los hijos de los migrantes en quienes recae el peso que implica la ausencia de los padres. Al crecer en una familia cuasi monoparental al niño no se le atiende lo suficiente como para estar al pendiente de su pleno desarrollo. Y es que no se trata de un asunto de irresponsabilidad por parte de la madre de familia sino que las circunstancias impiden este desarrollo: por una parte la mamá tiene que lidiar en promedio con más de 3 hijos, con rangos de edad estrechos entre ellos, además de que debe atender las diversas actividades domésticas cotidianas como cocinar, lavar, hacer el aseo, etc., y además de ello, al marcharse el padre, la madre toma la estafeta del varón; dedicándose, entonces, también a las actividades que normalmente haría el hombre, por ejemplo ir a la leña, pastorear los animales en algunos casos, asistir a las asambleas, reuniones y tequios comunales, etc.

Es decir, las responsabilidades de la madre de familia se multiplican y en caso de no contar con hijos de cierta edad que pueda ayudar en las faenas cotidianas, todo el trabajo recae en ella.

---

<sup>58</sup> Gomes, Cristina y Rodolfo Tuirán. *Procesos sociales, población y familia. Alternativas teóricas y empíricas en las investigaciones sobre vida doméstica*. Porrúa. México, 2001. P. 238

Bajo este panorama es entendible más no justificable el hecho de que al niño campesino se le preste poca atención en su rendimiento escolar. De ahí muchos de los problemas de deserción escolar o bajo rendimiento del mismo, pues las prioridades de las familias campesinas radican en necesidades más básicas.

Un caso de este tipo se observó en la comunidad de Timimilco, en el Municipio de Libres, Puebla, en donde en unas prácticas profesionales como Tutor Comunitario de Verano, por parte del Conafe –observé- cómo tres hermanitos de 6, 8 y 10 años de edad se presentaban a la escuela sin desayunar, sin *lonche* y sin dinero para poder comprar algo en la tiendita del pueblo, además de que su casa se hallaba a por lo menos una hora de la escuela. Por supuesto que los tres niños mostraban bajo rendimiento escolar y, la preocupación de su madre (puesto que su padre se encontraba en los Estados Unidos) era apenas incipiente, ya que como se anticipaba, ésta se divide en muchas otras actividades que tiene que librar. Se habló con la mamá y se le explicó la importancia de la alimentación para un buen rendimiento escolar, pero como respuesta se obtuvieron tres días de ausencia de los niños en la escuela. Posteriormente volvieron a asistir, ahora con sus respectivas comidas.

Pero el caso anterior no es más que uno de miles de casos que se tienen en las miles de microlocalidades donde el tema de la migración trae consigo estos y más problemáticas que desembocan en un país altamente rezagado en todas las esferas sociales.

Haciendo un giro de 180 grados también podemos hallar esfuerzos conjuntos en apoyo a hijos de migrantes para prevenir los problemas antes mencionados y otros problemas más, por ejemplo en el Municipio de Malinalco, en el Estado de México. La asociación comunitaria *El Rincón de Malinalco* realiza actividades socio-culturales en pro de los hijos de migrantes. La coordinadora del programa Ellen Calmus, comenta para el periódico la Jornada, respecto a los migrantes y el programa: “Su planteamiento es ir dos o tres años para ganar dinero, acabar de construir su casa o poner un negocio. Como no se van mucho tiempo, dejan sus hijos con parientes, por lo que empezamos a realizar programas de verano donde reciben un apoyo académico y artesanal para que no tengan que migrar”.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup>Noradi, Mariana. “Apoyan en Malinalco a hijos de migrantes”. En: *La Jornada*. 6 de diciembre de 2009. P. 4.

Formato electrónico, disponible en:

<http://www.jornada.unam.mx/2009/12/06/index.php?section=politica&article=004n3pol> Consultado: 30/04/2011

En realidad el tema de la migración puede ser aprovechado para beneficio de las generaciones que se quedan, se necesita fomentar el correcto uso de las remesas o envíos de los migrantes.

Prestar atención al fenómeno migratorio es velar también por el futuro de los pequeños que se quedan en el campo. Es intentar comprender la vida que llevan los alumnos de las escuelas comunitarias quienes en gran número experimentan los problemas que hemos mencionado y otros más que solamente podríamos observar en el interior de sus viviendas. Sin lugar a dudas, detenernos en una de esas comunidades es incitar el sentido inductivo y observar a través de un niño, una familia, un pueblo, es observar la realidad de un país entero.

Es del todo plausible comenzar por diagnosticar esta situación que aparentemente es evidente, pero aunque parezca increíble no lo es y no lo será hasta que realmente exista una conciencia real de lo que está sucediendo. Nada adquiere sentido si solamente se le enuncia, las cosas adquieren sentido cuando se le da una implicación, cuando se comienzan a generar propuesta de cambio. Lo que se necesita es hacer visible lo invisible y esa visibilidad transformarla en algo real, pero una realidad satisfactoria que esté encaminada hacia el bien común.

En el último capítulo abundaremos más sobre nuestra preocupación por abundar más en una propuesta de bienestar social a través de nuevas formas de regimiento nacional.

## **2.4. Los que se quedan**

A manera de conclusión del capítulo, hablamos de los que se quedan, es decir, de las microlocalidades, sus escuelas, sus familias, sus niños, su gente en general; ese grupo social desfavorecido que continúa escondido bajo las copas de los grandes pinos y cipreses; a aquel grupo de niños que sus voces se pierde entre los torrentes de los rápidos o entre los cantos de las guacamayas; aquellas comunidades que de día las alegran los juegos infantiles y que de noche son vigiladas por cientos de miles de estrellas y efímeros sueños de luces multicoloridas.

Como vimos a lo largo del capítulo el campo mexicano está más vivo que nunca, un porcentaje elevado de las comunidades rurales y urbanas de todo México está compuesto por microlocalidades, aunado a ello son en estas microlocalidades en donde la tasa de natalidad por mujer fértil es más alta. Por otra parte, el rezago educativo (como veremos más adelante) está enfatizado en estas regiones. Son variadas las problemáticas que se presentan en tales localidades y son tan vigentes, tan presentes, tan emergentes que consideramos hartamente productivo dedicar este capítulo al aquí y ahora de las comunidades.

Veremos en el próximo capítulo la realidad educativa de las microlocalidades en comparación con la misma esfera de hace cien años. En un intento por develar los avances, logros y estancamientos que se han construido a lo largo del correr de un siglo lleno, sí, de contrastes.

## **Capítulo 3. La educación micro-rural en México: metáfora de un siglo**

### **Introducción**

A lo largo de los capítulos anteriores hemos dado cuenta acerca del estado social y económico que prevalece en los espacios rurales de nuestro país; observando que el rezago constituye una constante en prácticamente todas las esferas estudiadas. Ya se han explicado algunas de las causas que motivan tal escenario, sin embargo, creemos que el aspecto educativo es la columna vertebral para comprender estos y más fenómenos que se presentan en la interioridad del campo mexicano y más aún dentro de todo el territorio nacional.

Siguiendo esta idea es pertinente detenernos en el análisis del factor educativo presente, así como el vigente durante la última fase del porfiriato, además de que dicho estudio motiva la razón de ser de nuestro trabajo documental. Conocer, pues, el estado de las dinámicas educativas en las localidades micro-rurales imperantes en nuestros dos momentos, no solamente será útil para explicarnos el rezago ya comentado, sino que también dará las pautas para encauzar nuestro último capítulo del presente trabajo.

En este sentido, enfocaremos el presente capítulo a dos proyectos educativos en zonas micro-rurales, las cuales ya hemos mencionado en reiteradas ocasiones, a decir, las escuelas rudimentarias y las escuelas comunitarias del Conafe; la primera creada en 1911 y ésta en 1971, pero vigente en este 2011.

Daremos razón, entonces, de las características de ambas modalidades educativas, a la vez que caracterizaremos sus contenidos, docentes, alumnos, infraestructura y dinámicas comunitarias. También hablaremos acerca de la cobertura, la oferta y demanda. Todo lo anterior con miras a establecer las semejanzas y diferencias que marca nuestro eje transversal. Finalmente, como en el capítulo primero, se ofrecerán dos cuadros comparativos que a manera de síntesis reflejarán nuestros resultados.

### **3.1. El caso de las escuelas rudimentarias y las escuelas comunitarias del Conafe**

La educación rural es un tema de estudio harto amplio, que ha sido centro de interés de un sinnúmero de investigadores nacionales e internacionales. No obstante, la puntualización de la educación micro-rural no ha sido del todo contemplada. Quizás lo anterior se debe al propio impacto de la educación en estas últimas zonas, a decir, de escasa presencia en prácticamente todas sus dimensiones: contenidos, docentes, alumnos, etc.

Bajo este supuesto resta dar cuenta de la presencia escolar en las regiones micro-rurales de México, zonas que ya comentábamos cuentan con 500 habitantes o menos.

#### **3.1.1. Antecedentes**

##### **3.1.1.1. De las escuelas rudimentarias**

Con la independencia de México se vislumbran nuevos escenarios en la vida cotidiana de los mexicanos; se trazan nuevas tendencias en la educación pública del país, las cuales alcanzan a las clases populares en un intento por lograr la igualdad tan anhelada y que fue motor de la guerra de independencia.

Así pues “Entre los proyectos educativos impulsados por particulares sobresalió la compañía Lancasteriana, establecida en México, en el Palacio de la Inquisición, en agosto de 1822 y orientada a la formación de maestros y al fomento de la educación primaria entre las clases pobres”.<sup>60</sup>

Nótese cómo en la cita previa, la idea de formar maestros y alumnos van ligadas, y es que el país comenzaba a alzarse entre los escombros que literalmente dejaron las múltiples batallas. Las labores en materia educativa no eran las únicas que necesitaban atención nacional, también se requería consolidar el México independiente y para ello es harto conocida la situación hostil entre liberales y conservadores; se trataba de un escenario con diversos actores y ambientes.

---

<sup>60</sup> Ferrer Muñoz, Manuel. *La formación de un Estado nacional en México. El Imperio y la República federal: 1821-1835*. UNAM. México, 1995. P. 320

Pero regresando al ámbito de lo educativo, es evidente que se estaba comenzando casi desde cero, de ahí la importancia de las escuelas lancasterianas en su doble labor de formación docente y de alumnos.

Señalamos como antecedente de las escuelas rudimentarias las escuelas lancasterianas dado el tipo de enseñanza que ambas ofrecían: lectura, escritura y operaciones matemáticas básicas. Cabe mencionar que en las escuelas lancasterianas, los grados escolares se dividían en adelantado, intermedio y elemental. Destacando que “un niño podía estar, al mismo tiempo, en el grupo adelantado de lectura, en el intermedio de escritura y en otro elemental de aritmética o catecismo. De ahí que en cada semicírculo se encontrasen muchachos de diferentes edades, pues su asignación a una clase dependía de la habilidad y no de la edad”.<sup>61</sup>

Desde 1822 y prácticamente todo el siglo XIX esta escuela predominó en la enseñanza primaria de las clases populares, sin embargo, dado los nuevos enfoques pedagógicos de orden mundial y las nuevas tendencias educativas nacionales, que llevaron al Primer Congreso de Instrucción en 1889-1890 –de las cuales hablaremos más adelante- el sistema educativo de Lancaster no concluyó el siglo, dado que el “fruto del ambiente de renovación surgido a partir de la celebración del Primer Congreso y señal palmaria del efecto de éste, fue el acuerdo de abolir la Compañía Lancasteriana (marzo 29 de 1890) [...] El gobierno agradeció a la Compañía los importantes servicios que prestó al país durante ese tiempo (1822-1890) y la parte de la instrucción primaria que tuvo a su cargo, y manifiesta que si los miembros que la constituyen quieren continuar asociados, pueden hacerlo con carácter privado y sujeción a las leyes y reglamentos de la nación. Asimismo, el ejecutivo federal recibió autorización del Congreso para organizar y reglamentar la instrucción primaria [...]”<sup>62</sup>

Sin embargo, pese al discurso de ampliar la cobertura educativa al sector indígena y campesino, en la práctica, señalan diversos investigadores, la educación rural fue un movimiento prácticamente irrelevante. No fue sino hasta 1911 con las escuelas rudimentarias cuando los esfuerzos reales por llevar la educación a los rincones más olvidados del país se hicieron notables.

---

<sup>61</sup> Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*. 2ª ed. Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana. México. 1998. P. 144

<sup>62</sup> *Ibíd.* P. 466

“La educación en México, durante la etapa del porfirismo, básicamente atendía al medio urbano, sin que ello quisiera decir que la cubriera en su totalidad, en otras palabras, la educación popular: obrera y campesina estaba relegada al no contar con una estructura educacional, que limitaba en gran medida el acceso a la educación, dando lugar a un alto índice de analfabetismo, considerando que en 1910 había, aproximadamente, 15 millones de habitantes y 641 escuelas públicas”.<sup>63</sup>

De lo anterior es plausible advertir que el escenario en el cual entra en acción la escuela rudimentaria es por demás desalentador, pero a la vez constituye uno de los más grandes retos de principios del siglo XX.

### **3.1.1.2. De las escuelas comunitarias del Conafe**

Por su parte los antecedentes de las escuelas comunitarias del Conafe también comienzan con una óptica pesimista. Los estragos de las batallas de la revolución mexicana al igual que lo sucedido en la independencia ponen en jaque el equilibrio nacional, produciendo una regeneración en todas las esferas de la vida pública mexicana.

Respecto al sector educativo, el antecedente más significativo de las escuelas comunitarias lo es la célebre Escuela Rural Mexicana, impulsada por figuras como José Vasconcelos, Rafael Ramírez, Ignacio Bassols, entre otros.

La Escuela Rural Mexicana, como se le conoció a la educación rural en nuestro país de los años 20´s-40´s, fue toda una revolución educativa, producto de la Revolución mexicana misma. Sus estrategias decididamente orientadas a la mejora de la calidad de vida del pueblo mexicano le valieron un reconocimiento tal que hasta nuestros días su legado sigue vigente a través de nuevas acciones educativas en pro de la educación comunitaria.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) es el ejemplo más representativo de este legado. A sus 40 años de fundación éste organismo conserva la tradición educativa de la Escuela Rural Mexicana. Este consenso es producto de diversas

---

<sup>63</sup> Cituk y Vela, Dulce María. “La escuela rural mexicana: antecedentes, presente y futuro” en: *E-Formadores*. Revista del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Disponible en: [http://e-formadores.redescolar.ilce.edu.mx/revista/e\\_formadores\\_ver\\_10/articulos/dulce\\_cituk\\_jul2010.pdf](http://e-formadores.redescolar.ilce.edu.mx/revista/e_formadores_ver_10/articulos/dulce_cituk_jul2010.pdf) Consultado: 07/mayo/2011

investigaciones, además que es reconocido por el propio director general del Consejo, Arturo Sáenz Ferral: “el Conafe hereda una misión y un compromiso importante y trascendente; lo que en la historia y los maestros, sobre todo los maestros mayores, lo pueden ratificar, hereda un compromiso importante que se genera en la historia de México que es lo que se llamó la Escuela Rural Mexicana.”<sup>64</sup>

Bien es sabido que para el comienzo de la segunda década del siglo XX, México venía saliendo de los estragos que dejó la revolución. La prioridad del Estado radicó en la reconstrucción social del país, siendo la educación un agente clave en el progreso del país. Así lo consideraron las autoridades de la Secretaría de Educación Pública, recién creada en los años en cuestión: “[...] siendo su primer titular José Vasconcelos se define como tarea sustantiva del nuevo gobierno revolucionario la de establecer firmemente la educación rural, cuyo principal y primera finalidad fue la expansión de la instrucción básica, a fin de que el pueblo (obreros, peones, jornaleros, campesinos e indígenas), aprendieran a leer y escribir, que todas las comunidades y pueblos contaran con un espacio específico para esta función y con personas dedicadas en exclusivo a esa tarea de mejoramiento social.”<sup>65</sup>

No es de extrañarse, pues, la preocupación del gobierno por llevar a cabo acciones educativas en pro del medio rural, ya que “en 1921, el censo nacional de población del país registra 14 300 mil habitantes en la república mexicana; de ellos 2/3 partes viven en el campo. El 65% se estima analfabeta, y 3 millones de ellos no entiende el idioma nacional.”<sup>66</sup>

Aunado a esto, la eminente necesidad de expandir la educación obedecía a una raquítica cobertura educativa. Pues “en 1921 sólo asistía a la escuela 6.06 por ciento de los niños en edad escolar; algunos estados del norte tenían índices de escolaridad cercanos al 10 por ciento, pero entidades del sur estaban muy por debajo, como Chiapas con 2 por ciento y Oaxaca 3.7 por ciento”.<sup>67</sup>

---

<sup>64</sup> Discurso del Dr. Arturo Sáenz Ferral, Dir. Gral. Del Conafe en la Reunión de Equidad Educativa en el marco del Bicentenario. Dolores Hidalgo, Gto., 8 de febrero de 2010. Disponible en: <http://www.conafe.gob.mx/gxpsites/hgxpp001.aspx?5,53,250,O,S,0,PAG;CONC;235;7;D;834;1;PAG>; Consultado: 07/mayo/2011.

<sup>65</sup> García Duarte, Nohemy y, Humberto Calderón Sánchez. *Sabor a campo: la educación rural y su entorno*. México: UPN, 2004. P. 21

<sup>66</sup> *Ibíd*

<sup>67</sup> Loyo Bravo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México. 1911-1928*. México: El Colegio de México. 1999. P. 142

Además, a decir de los investigadores, estas políticas educativas nacen a propósito del movimiento revolucionario. Recordemos que un sinnúmero de los héroes anónimos de la revolución son gente de campo; gente fielmente decidida a luchar por mejorar la calidad de vida de la población. Cometido, que obviamente esperaban ver cumplido una vez librada la revolución. En este sentido, la Escuela Rural Mexicana cobra una lógica, además de necesaria, obligatoria.

El énfasis, pues, estaba puesto en la reconstrucción social del país a través de la educación rural, puesto que era en esas zonas donde se hallaba la concentración poblacional. Sin embargo, solo fueron dos décadas (20 y 30) las que acapararon la edad de oro de la educación rural mexicana. A finales de la década de los 30s, México comienza a involucrarse en la industrialización y por lo tanto los esfuerzos del gobierno, que comenzaron enfocándose al campo pronto se vuelven hacia las ciudades, que pronto comenzaron a expandirse y las regiones rurales a debilitarse.

Así pues, “a partir de 1940, el énfasis en la educación rural disminuye y la urbana se toma como modelo. Desaparecen las escuelas regionales campesinas y la educación comunitaria adquiere una función compensatoria”<sup>68</sup>

Cambió el sistema y con él cambiaron todas las vertientes de la vida cotidiana en México. Producto de las exigencias modernas, la lógica de la educación iba moviéndose hacia nuevos horizontes, todos ellos encaminados hacia la industrialización, abriéndose camino a nuevas formas de vida. Ejemplo claro de ello fue la creación de Instituto Politécnico Nacional, como Institución formadora de profesionales técnicos, motores de las nuevas estrategias para la economía nacional.

Las siguientes tres décadas previas a la creación del Conafe (1971) fueron casi intrascendentes, es decir, el Conafe tomaba la estafeta de la educación micro-rural en un escenario prácticamente idéntico al que se le concedía a las escuelas rudimentarias. El reto, nuevamente consistía en edificar una educación popular bajo la sombra de la educación urbana.

---

<sup>68</sup>Paré, Luisa; Elena Lazos Chavero. *Escuela rural y organización comunitaria*. México: UNAM/Plaza y Valdés. 2003. P. 57

### 3.1.2.- Caracterización de los proyectos educativos

#### 3.1.2.1.- El nacimiento

Producto de una serie de propuestas pedagógicas con nuevas orientaciones respecto a los modelos tradicionales educativos, en México se realizan tres Congresos de Instrucción Pública (1889-1890, 1890-1891 y 1910, respectivamente)

Ya desde el primer Congreso se vislumbraban las tendencias modernizadoras, como parte de ese proceso de construcción nacional y progreso que caracterizan al gobierno de Díaz. El país comenzaba su andar hacia la consolidación de un Estado moderno dentro de las exigencias mundiales, por lo que la educación tomó un papel determinante y, más aún, la educación popular. Bajo esta lógica se llevan a cabo los dos primeros Congresos de Instrucción Pública.

A poco más de una década del primer Congreso, se reanudaron los nexos nacionales entre las autoridades educativas. Justo Sierra, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, encargó el seguimiento de los dos primeros Congresos a Porfirio Parra, en 1906. Sin embargo, “por diversas razones no pudo efectuarse sino hasta septiembre de 1910, en el marco de las celebraciones del centenario de la independencia y el umbral del movimiento revolucionario. Contó con la asistencia de delegados de todos los estados y territorios del país, a excepción de Veracruz, quienes presentaron informes sobre la situación educativa en su región, los avances realizados y las dificultades enfrentadas”.<sup>69</sup>

Granjas Castro continúa describiendo las perspectivas del III Congreso, destacando que “En el discurso inaugural del Congreso, Justo Sierra enfocó el tema de la educación rural e indígena como el problema nacional prioritario [...] “un inmenso número” de mexicanos estaba “privados de todo contacto con el alma nacional” a causa del aislamiento, la miseria, el predominio de la superstición y el alcoholismo. Sierra hacía un llamado urgente a “modificar profundamente” esa situación a la vuelta de dos generaciones.”<sup>70</sup>

Así pues, se pone en escena la focalización de la educación rural, tema que daría pie al nacimiento de las escuelas rudimentarias. No obstante, la preocupación por la educación rural fue una preocupación tardía, como lo describe Meneses. “Desde principios de 1910

---

<sup>69</sup> Granjas Castro, Josefina. “Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México”. En: *Perfiles Educativos*. IISUE/UNAM. Vol. XXXII. Núm. 129, 2010. P. 69

<sup>70</sup> *Ibíd.* P. 70-71

el gobierno trató de disimular la gravedad de la situación con las celebraciones por el centenario de la independencia, festividades que abrieron un paréntesis en los disturbios desencadenados por la tozudez del dictador.”<sup>71</sup>

Producto del movimiento introductorio revolucionario, 1910-1911 fueron años de evidente hostilidad. Dentro de tales disturbios, señala Meneses, en marzo 24 de 1911 renunció prácticamente todo el gabinete presidencial; el día 28 se nombro nuevo gabinete, destacando a Jorge Vera Estañol como secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes. Porfirio Díaz se hallaba en el ocaso de su gobierno, pese a diversos intentos por cambiar los escenarios, el remedio llegaba tarde. No se llegó a ningún acuerdo con los revolucionarios, y producto de ello el 25 de mayo Díaz presentó la renuncia, y dejó como presidente provisional a Francisco León de la Barra.<sup>72</sup>

Retornando a los asuntos meramente de índole educativos, cabe destacar que la iniciativa de ley para la implementación de la instrucción rudimentaria se dio en el seno de la agonía del gobierno porfirista, durante la gestión de Vera Estañol al frente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Así pues, “Gregorio Torres Quintero, -quien era jefe de la Sección de Instrucción Primaria y Normal-, recibió la comisión de organizar dichas escuelas del ministro Vera Estañol, a instancias de Porfirio Díaz, y entregó listo el proyecto que se convirtió en ley el 30 de mayo de 1911; cinco días después de la renuncia de Díaz, por lo que la ley fue promulgada el 1 de junio de 1911 por Francisco León de la Barra.”<sup>73</sup> De la cual cabe destacar los artículos que la ley contenía:

“Art. 1º Se autoriza al Ejecutivo de la Unión para establecer en toda la República Escuelas de Instrucción Rudimentaria, independientes de las Escuelas Primarias existentes, o que en lo sucesivo se funden.

Art. 2º Las escuelas de instrucción rudimentaria tendrán por objeto enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano; y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética.

Art. 3º La instrucción rudimentaria se desarrollará, cuando más, en dos cursos anuales.

---

<sup>71</sup> Meneses Morales, Ernesto. Óp. Cit. P. 749

<sup>72</sup> *Ibíd.* P. 751

<sup>73</sup> Hernández Corona, Genaro. *Gregorio Torres Quintero. Su vida y obra (1866-1934)*. Universidad de Colima. Colima. 3ª Ed. 2004. P. 229

Art. 4° Estas escuelas se irán estableciendo y aumentando a medida que lo permitan los recursos de que disponga el Ejecutivo.

Art. 5° Se le autoriza igualmente para fomentar el establecimiento de escuelas privadas rudimentarias.

Art. 6° La enseñanza que se imparta conforme a la presente ley no será obligatoria; y se dará a cuantos analfabetas concurren a las escuelas sin distinción de sexos ni edades.

Art. 7° El Ejecutivo deberá estimular la asistencia a las escuelas, distribuyendo en los mismos alimentos y vestidos a los educandos, según las circunstancias.

Art. 8° Esta ley no afecta la observancia de las que en materia de instrucción obligatoria estén vigentes o rijan en lo sucesivo en los Estados, en el Distrito Federal o en los territorios.

Art. 9° Para iniciar la creación de esta enseñanza, el Ejecutivo dispondrá de la cantidad de trescientos mil pesos durante el próximo año fiscal.

Art. 10° El Ejecutivo reglamentará esta ley dentro de sus facultades constitucionales.

Art. 11° En cada periodo de sesiones, el Ejecutivo de la Unión deberá rendir informe a la Cámara de Diputados acerca de la aplicación y progreso de esta ley, así como también acerca de la inversión de los fondos que se destinen para su objeto.”<sup>74</sup>

De esta manera quedaba formalmente instaurado un proyecto para brindar educación al campesino de principios del siglo XX.

Por otra parte, viajando unas cuantas décadas nos situamos en el año 1970. En turno, el presidente Luis Echeverría Álvarez y como secretario de la Secretaría de Educación Pública (el equivalente a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes de 1911), Víctor Bravo Ahúja.

Para 1971, las condiciones educativas en los pequeños poblados más apartados del país no dejaban ver avances sustanciales con respecto al panorama de 60 años atrás. Es decir, los sectores indígenas y campesinos seguían estando al margen de las políticas educativas públicas gozadas en las ciudades. Significa que “A finales de la década de los sesenta México contaba con 48 millones de habitantes. El 41% de ellos vivían en regiones rurales y en ese medio, de cada 100 niños que iniciaban la primaria sólo 9 lograban concluirla. [...] Ese problema social se localizaba, mantenía y crecía e

---

<sup>74</sup> Tomado de: Pani, Alberto. *La instrucción rudimentaria en la República*. Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. México. 1912. Pp. 6-7

regiones o grupos sociales específicos: los niños y jóvenes de comunidades dispersas y aisladas, del medio rural o indígena”.<sup>75</sup> (microlocalidades)

Al igual que seis décadas atrás, el reto se manifiesta enorme; la tarea sigue inconclusa, el campo sigue esperando y los gobiernos en turno continúan sus discursos redentores. Pero en los hechos, los datos son concisos.

Si bien para esta época ya existían escuelas primarias rurales federales, los resultados no eran los más óptimos. Se señalan dos razones, incluso entendibles, por las cuales la labor educativa de tales escuelas se veía frustrada:

“Tales dificultades derivaban de algunos de las características administrativas, organizacionales y curriculares de las escuelas regulares, entre las cuales sobresalían las siguientes: a) la inviabilidad para establecer una escuela regular en las localidades más dispersas del país, por razones financieras y por las dificultades para arraigar a los maestros en ese tipo de comunidades y b) una rígida estructura y organización curricular por grados que correspondían al avance escolar de los alumnos y a cierta clasificación por edades”.<sup>76</sup>

Ante este panorama, “en 1971 la SEP crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) con la tarea sustantiva de desarrollar estrategias educativas especiales para las pequeñas comunidades rurales e indígenas con mayores carencias, dispersas y alejadas del medio urbano”.<sup>77</sup>

La tarea estaba evidenciada y el Conafe legalmente autorizado para implementar las estrategias pertinentes para desarrollar un proyecto rural con décadas de atraso. Así pues el Conafe funge como un organismo descentralizado, de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propios, creado por decreto presidencial del 11 de septiembre de 1971, modificado mediante el diverso del 11 de febrero de 1982, con el objeto de allegarse recursos complementarios, económicos y técnicos, nacionales o extranjeros para aplicarlos al mejor desarrollo de la educación en el país.

---

<sup>75</sup> CONAFE. *Hacia dónde vamos*. Programa institucional de mediano plazo. Conafe 2002-2006. SEP/CONAFE. México. 2002. P. 11

<sup>76</sup> *Ibíd.* P. 13

<sup>77</sup> Tovar, Martha Patricia. *Estudio sobre la educación para la población rural en México*. Proyecto FAO/UNESCO. Roma, 2004. P. 274. Disponible en: [http://www.red-ler.org/estudio\\_educacion\\_poblacion\\_rural\\_mexico.pdf](http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_mexico.pdf)  
Consultado: 10/mayo/2011

A diferencia de la instrucción rudimentaria de 1911, el Conafe constituye un organismo de mayor alcance y proyección, atendiendo diversos programas y modalidades que a continuación se presentan:

Cuadro 3.1 Programas, modalidades y proyectos educativos del Conafe<sup>78</sup>

	Niveles	Programas	Modalidades	Proyectos	
				Proyectos educativos	Acciones de fortalecimiento
Básica	Educación inicial			• Educación Inicial Comunitaria	
	Preescolar	Servicio de preescolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preescolar Comunitario (PC)</li> <li>• Centros Infantiles Comunitarios (CIC)</li> <li>• Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPI)</li> <li>• Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena (MAEPI)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula Compartida</li> <li>• KidSmart el Pequeño Explorador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centros de Educación Comunitaria</li> <li>• Centros de Educación Comunitaria en el Medio Indígena</li> <li>• Tele Educación</li> <li>• Educación y Salud</li> <li>• Museos Comunitarios</li> <li>• Caravanas Culturales</li> <li>• Radio Comunitaria</li> <li>• Programa de Investigación y Recopilación de Tradiciones Orales Populares</li> <li>• Programa Editorial</li> </ul>
	Primaria	Servicio de primaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primaria Comunitaria</li> <li>• Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPI)</li> <li>• Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena (MAEPI)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula Compartida y Fortalecimiento Educativo para Becarios de los Albergues Indígenas</li> </ul>	
	Secundaria	Servicio de secundaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secundaria Comunitaria</li> <li>• Secundaria Comunitaria Indígena</li> </ul>		
		Fomento educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Financiamiento Educativo Rural</li> <li>• Sistema de Estudios a Docentes</li> <li>• Docentes en Servicio</li> </ul>		

Siguiendo el cuadro anterior, cabe aclarar y recordar que nuestro interés se sitúa en el estudio del nivel primaria, programa servicio de primaria, modalidad primaria comunitaria

<sup>78</sup> Vázquez Jiménez, César. (Coord.) *Quiénes somos y qué hacemos en el Conafe. Cuaderno del participante 2009-2010*. CONAFE. México. 2ª ed. 2007. P. 11

como elemento preferentemente relacionado con la instrucción rudimentaria, es decir, en adelante las comparaciones que haremos se harán en virtud del estudio de la primaria comunitaria (escuelas comunitarias) con respecto a las escuelas rudimentarias.

Aclarado lo anterior, nos resta comenzar de lleno con el señalamiento de las semejanzas y diferencias de las modalidades educativas en comento.

### 3.1.3. Los contenidos escolares

Las escuelas rudimentarias, como se puede advertir desde el propio nombre, son escuelas de organización simple, es decir, en ellas se tendrá por objeto enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano; y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética. Tal como se señala en el artículo 2° del decreto de junio de 1911 sobre dichas escuelas. Asimismo, como indica el art. 3° de la misma ley, la instrucción rudimentaria se desarrollará, cuando más en dos cursos anuales.

No obstante, el curso de dos años no era el límite establecido para los alumnos, sino que una vez concluido se abrían nuevas posibilidades, pues tales cursos se implementaban también con la idea de que los alumnos destacados pudieran pasar a las primarias regulares.<sup>79</sup>

Observando esta información es clara la diferencia con respecto a las escuelas comunitarias del Conafe, entendiendo que éstas se cimentan bajo un modelo más complejo, consistente en “La elaboración, por parte de un grupo de investigadores educativos de alto nivel y prestigio, de un modelo de escuela unitaria que aprovecha como recurso educativo la heterogeneidad de los grupos de alumnos y que plantea una enseñanza con temas comunes y distintos niveles de profundidad, entre otras estrategias.”<sup>80</sup>

Además, los cursos comunitarios del Conafe cuentan con programas educativos que combinan los aciertos del sistema formal (SEP) con las ventajas del no formal, de modo que el programa de las escuelas comunitarias es equivalente al nacional y ofrece el certificado oficial de primaria,<sup>81</sup> situación que no se observa en las escuelas rudimentarias. También cabe mencionar que las escuelas comunitarias forman parte de la obligatoriedad escolar que marca la constitución, mientras que la asistencia a las escuelas rudimentarias no era obligatoria.

---

<sup>79</sup> Solana, Fernando. (Et. Al.) *Educación: visiones y revisiones*. Siglo XXI. México. 2006. P. 247

<sup>80</sup> Schmelkes, Sylvia. “La educación rural en México” presentado en: Memoria de la 22 Conferencia del consorcio Círculo del Pacífico: La educación para el siglo XXI. Conferencias Magistrales. Colima, 1998. Disponible en: [http://www.anuies.mx/servicios/d\\_estrategicos/libros/lib60/2.html](http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib60/2.html) Consultado: 11/mayo/2011

<sup>81</sup> Rockwell, Elsie. *Cursos comunitarios: una primera alternativa para el medio rural*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 1996. Disponible en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce34\\_07expe.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce34_07expe.pdf) Consultado: 11/mayo/2011

Aquí vale detenernos en la óptica que adquiere la instrucción rudimentaria, a decir, la de una escuela que no proporciona conocimientos en sí, ofreciendo solamente las herramientas para acceder a ello. Pero dentro de ese “solamente” aparecen una serie de elementos que justifican tal enfoque: la educación es un proceso en gran medida sistemático, se necesita primero aprehender para después aprender. En este sentido es entendible que primero se le presentaran las herramientas al indígena y/o campesino para que él las aprehendiera, tratándose de una obra a largo plazo que mucho tiene que ver no tanto con la superación individual sino con la superación colectiva, o sea, el fin era la unificación y el progreso nacional del cual deriva el bienestar individual.

Así pues, la importancia de la instrucción rudimentaria se encuentra en la adquisición de herramientas, bajo el entendido que tal adquisición es el primer paso para acceder a todo conocimiento posible. Situación que a lo largo de la primera década del siglo XX, no gozaba de la aceptación de todos los intelectuales, incluso del pueblo mismo. Gregorio Torres Quintero, afecto y luchador por la encomienda de la instrucción rudimentaria abogaba por la defensa de tal educación:

“Una escuela rudimentaria con su programa de leer, escribir y contar puede ser completa con relación a cierto estado social y coadyuvar al progreso de las congregaciones humanas correspondientes [...] Lo que es una educación completa para un niño esquimal puede ser rudimentaria para un niño de París.”<sup>82</sup>

Cabe, entonces, la polémica desarrollada entre los contemporáneos de Torres Quintero, sobre todo del Ing. Alberto Pani, quien calificaría de nocivo al sistema rudimentario: “[...] la débil acción educadora de las escuelas rudimentarias a causa del carácter puramente abstracto de las enseñanzas que pretende impartir dichas escuelas, pudiendo resultar la labor de éstas, por efecto de dicho carácter abstracto de la enseñanza, inútil o nociva. [...] los conocimientos abstractos rudimentarias allí difundidos no pueden tener una aplicación práctica inmediata –olvidándolos tanto más pronto cuanto más deficiente ha sido su enseñanza y resultando entonces inútil la gestión escolar-”.<sup>83</sup>

Las divergencias existentes se colocaban sobre los escritorios, sin embargo, las escuelas rudimentarias seguían su quehacer incesante; sobre todo aquella relacionada

---

<sup>82</sup> Torres Quintero, Gregorio. *La instrucción rudimentaria en la República*. Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología. México. 1913. P. 9

<sup>83</sup> Pani, Alberto. Óp. Cit. Pp. 20-21

con la enseñanza de la lengua nacional a los indígenas, como elemento de civilización y formación del alma nacional, como diría Torres Quintero.

Respecto a las escuelas comunitarias, la polémica, más bien gira en torno a otras problemáticas de índole socio-económico, como veremos en otro de los apartados. Como ya mencionábamos, lo referente a los contenidos obedece a la estructura nacional, puesto que el sistema escolar mexicano pretende garantizar la igualdad y permitir la movilidad en todo el sistema educativo, fue importante asegurar la equivalencia del currículo de los cursos comunitarios con el programa de primaria de la SEP. Es decir, las variantes se focalizan en el quehacer docente dentro del aula, encontrando las principales diferencias en los recursos pedagógicos disponibles para los docentes.

Ahora, decíamos que la instrucción rudimentaria constaba de una duración máxima de dos años, sin obligatoriedad y de carácter informal lo cual contrasta con las escuelas comunitarias, en donde la duración alcanza los seis grados establecidos para el grado de primaria; es de carácter obligatorio y formal. Los contenidos de las escuelas comunitarias además de enseñar a leer y escribir (primer nivel), y de la enseñanza de las operaciones matemáticas básicas, también engloba diversos contenidos, es decir, los mismos que en cualquier primaria regular del país. A continuación se presenta el mapa curricular de primaria en México.

#### EDUCACIÓN PRIMARIA<sup>84</sup>

Campos formativos para la educación básica	PRIMARIA						
	GRADOS						
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	
Lenguaje y comunicación	Español						
	Asignatura Estatal: lengua adicional						
Pensamiento matemático	Matemáticas						
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración de la Naturaleza y la Sociedad: (Ciencias Naturales, Geografía e Historia)	Ciencias Naturales				Geografía	
		Estudio de la Entidad donde Vivo	Historia				
Desarrollo personal y para la convivencia	Formación Cívica y Ética						
	Educación Física						
	Educación Artística						

Queda aclarar que en la primaria comunitaria del Conafe, si bien la duración abarca los seis grados establecidos, la distribución es diferente: La primaria comunitaria está

<sup>84</sup> Plan de Estudios 2009. Primaria. SEP

organizada en tres niveles escolares: nivel I, equivalente a primero y segundo grado; nivel II, a tercero y cuarto grado, y nivel III, a quinto y sexto grado.

Finalmente resta precisar que las escuelas comunitarias cumplen con cierta carga horaria por tratarse de un sistema educativo formal. En el *cuaderno del participante* se define que la duración de cada día de trabajo en primaria comunitaria es de cinco horas diarias como mínimo, además de media hora de recreo, lo que da un total de al menos 27 horas y 30 minutos semanales.

La labor docente es tema central en el desarrollo de estos sobresalientes programas educativos, por lo que nos detendremos en su estudio en el siguiente apartado.

### 3.1.4. Los docentes

En principio vale la pena dedicar nuestros honores a estos héroes de la educación popular, puesto que la única similitud inquebrantable de los maestros de cualquier época lo es el de la voluntad; esa fuerza interior que los mueve literalmente por cerros; ora planicies, ora laderas, pero siempre con una meta común: llevar la educación a lugares en donde la llegada del profesor es tan difícil y hostil como la llegada de la educación misma. Es entonces, un doble esfuerzo, pero una doble gratificación tanto para el pueblo como para el maestro.

Quizás sea pertinente señalar nuestra postura a favor de la idea de que los valores sociales no pueden ser alterados. La solidaridad de quien en la etapa revolucionaria lo condujo a brindarle techo a quien carecía de él, es la misma en este siglo XXI, de quien ayuda a un anciano a cruzar la calle. Ambas muestras de afecto para con sus semejantes corresponden a un sentimiento de solidaridad que los conduce a actuar de esa manera.

Bajo este entendido, la solidaridad, entre otros valores, fue el común denominador que motivaba a los Maestros Rurales a aventurarse por bosques y sierras llevando a costas el ideal de progreso y bienestar del pueblo a través de la educación. Donde el maestro se fusionaba con la comunidad para lograr tal cometido, de manera que el maestro formara parte de la comunidad, así, maestro, escuela y comunidad lo eran un todo. Situación, ésta, de enorme proyección que, incluso, llamó la atención del célebre pedagogo norteamericano John Dewey, que una de sus visitas a México, en 1924, dijo: “No hay en el mundo movimiento educativo que represente mejor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y de la comunidad, que el que se ve ahora en México”<sup>85</sup>, desde luego, estamos situándonos una década después de la instrucción rudimentaria, pero ¿existen brechas temporales entre el amor de un maestro rudimentario con la voluntad de un maestro rural?

Además, otra de las características del Maestro Rural es la humildad, actitud primordial para la aceptación y empatía de las comunidades rurales e indígenas, lo cual impregnaba al maestro de un espíritu luchador en beneficio de “su pueblo”, es decir, que

---

<sup>85</sup> Citado por: Aguilar, Teodoro. *El maestro rural como agente del desarrollo de la comunidad y su preparación para tal fin*. México: CREFAL. Disponible en: [http://www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/coleccion\\_crefal/tesis/teodoroaguilar.pdf](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/tesis/teodoroaguilar.pdf) Consultado: 11/mayo/2011

tanto el pueblo lo adoptaba a él, como él al pueblo. Así, pues “al Maestro Rural se le consideraba no solo como un profesor de escuela sino como un aliado del pueblo, de la moral proletaria y un soldado de la revolución, con este último término se hacía referencia a una revolución de espíritu y se comentaba la confianza que había en la fuerza de los Maestros Rurales, ya que el espíritu supera las deficiencias para convertirlas en energía y estímulos”. Así mismo, el jefe del Departamento de Escuelas Rurales, profesor Rafael Ramírez, se mostraba optimista ante el papel de los Maestros rurales y al respecto señalaba que “su entusiasmo y abnegación serían los elementos que compensarían su “falta de preparación técnica” y, en cuanto a su falta de preparación profesional, ésta se compensaría con su espíritu de acción”.<sup>86</sup>

Pero bien, volvamos a los fragmentos objetivos, y las reflexiones que vengan a *posteriori*. Comentábamos, existen particularidades que como virtud se reflejan en los maestros de las pequeñas comunidades, pero en términos de preparación académica y docente existen sus semejanzas y diferencias.

Quizá la diferencia sustancial entre estos tipos de docentes es que en el caso de la instrucción rudimentaria se trataba de maestros normalistas, mientras que en las escuelas comunitarias operan los denominados *Instructores Comunitarios*.

Como se deja ver en el párrafo anterior, los maestros de 1911 eran graduados –incluso con carrera trunca- de la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, institución pública creada en 1887, bajo el gobierno del presidente Díaz, siendo secretario de Justicia e Instrucción Pública el Lic. Joaquín Baranda. Pero, vale destacar la presencia de la Normal de Jalapa, instaurada un año antes que la Normal de profesores. Su Plan de Estudios se implanta en el mismo año, “[...] a través del diseño de cinco años tanto para la formación de varones como de mujeres, destinados los primeros tres años para la instrucción de enseñanza elemental, mientras que la enseñanza superior abarcaba los cinco años completos”.<sup>87</sup>

A partir de los datos de Juan Zilli, Nivón Bolán construye un cuadro con los campos de formación y asignaturas contempladas en el Plan de Estudios de la Normal de Jalapa, la cual se ofrece a continuación.

---

<sup>86</sup> Galván, Luz Elena. “Voces ocultas de maestras rurales en Querétaro: 1920-1940”. En: *Sinéctia*. Revista del ITESO. N° 28, Febrero-Julio de 2006. P. 30-31

<sup>87</sup> Nivón Bolán, Amalia. *La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: el caso de México (1890-1900)*. Universidad Pedagógica Nacional. México. 2005. P. 94

Plan de estudios de la Escuela Normal de Jalapa 1886.<sup>88</sup>

Campo de formación	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Quinto año
Español	Español	Español	Español	Principios de gramática general en español y nociones de literatura	Lógica
	Caligrafía	Caligrafía			
Matemáticas	Matemáticas: aritmética y geometría	Matemáticas: aritmética y geometría	Matemáticas: aritmética y geometría	Matemáticas: álgebra geometría trigonometría rectilínea	
Ciencias Naturales		Ciencias naturales: nociones de química, geología y mineralogía con aplicación a la vida agrícola e industrial y botánica	Ciencias naturales: física y zoología	Ciencias naturales: química	Ciencias naturales: física
Pedagógico	Antropología pedagógica: introducción general a las ciencias pedagógicas. Nociones de fisiología de higiene escolar y doméstica. Psicología pedagógica	Pedagogía: didáctica, metodología y disciplina escolar	Pedagogía: metodología, legislación escolar y pedagogía general	Pedagogía	Pedagogía e historia de ésta

<sup>88</sup> Tomado de: Nivón Bolán, Amalia. Óp. Cit. Pp. 94-95

Social		Geografía	Geografía	Geografía	
		Historia	Historia	Historia	Moral
			Instrucción cívica: Nociones de derecho usual y nociones de derecho constitucional		Nociones de economía política
Apoyo	Dibujo	Dibujo	Dibujo	Dibujo	
	Canto	Canto	Canto	Canto	
	Gimnasia	Gimnasia	Gimnasia	Gimnasia	
		Teneduría de libros			
Idiomas	Francés	Francés	Inglés	Inglés	
Total de asignaturas	11	16	16	13	6

Respecto a la Normal de Profesores de la ciudad de México, fundada en 1887, ésta recibía a los aspirantes que cumplieran los siguientes requisitos:

- Tener catorce años cumplidos.
- Aptitud y moralidad reconocidas.
- Conocimiento de las materias que, según la ley, forman la instrucción primaria.

El Plan de Estudios de estas Normales comienzan a funcionar, en el mismo año de su fundación, con una extensión de cuatro años de formación, de modo tal que a los 18 años, un joven podría comenzar sus labores docentes en la instrucción primaria. (En el caso del Conafe pueden hacerlo desde los 14 años, pero su formación es distinta, como veremos más adelante)

“La Escuela Normal representaba el nivel educativo más importante, pues, como su nombre lo indicaba “sirve de norma y da la regla a que debe ajustarse la enseñanza; es la escuela matriz o central de las que se derivan las demás escuelas”<sup>89</sup>. Por lo que su Plan de Estudios se diseñó con la visión de servir de modelo de otras escuelas normales oficiales del país. Dicho Plan se reproduce a continuación.

<sup>89</sup> Bazant, Milada. *Historia de la educación durante el Porfiriato*. El Colegio de México. Centro de Estudios Históricos. México. 1993. P. 131

Plan de estudios de la Escuela Normal de Profesores. Ciudad de México, 1887<sup>90</sup>

Campo de formación	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año
Español	Lectura superior. Ejercicios de recitación		Gramática española	
	Caligrafía	Caligrafía	Caligrafía	Caligrafía
Matemáticas	Aritmética, álgebra, geometría y mecánica			
Ciencias Naturales	Cosmografía	Física, meteorología, química agrícola e industrial	Lecciones de fisiología	Medicina doméstica y escolar
Pedagógico	Observación de los métodos de enseñanza en las escuelas anexas	Práctica empírica de los métodos de enseñanza en las escuelas anexas	Psicología, lógica metodológica, sistema Froebel, práctica en las escuelas anexas	Metodología, organización y disciplina escolar. Historia de la pedagogía. Práctica de los métodos en las escuelas. Ejercicios de crítica pedagógica
Social	Geografía general y de México	Geografía		Economía política
	Historia Patria	Historia general	Historia general	
			Moral	Derecho constitucional
Apoyo	Dibujo	Dibujo	Dibujo	Dibujo
	Canto	Canto	Canto	Canto
	Gimnástica	Gimnástica	Gimnástica	Gimnástica
	Ejercicios militares	Ejercicios militares	Ejercicios militares	Ejercicios militares
Idiomas	Francés	Francés	Inglés	
		Inglés		
Total de asignaturas	12	11	11	9

<sup>90</sup> Ibíd. P. 96

Retomando los cuadros anteriores, Meneses encuentra ciertos puntos a considerar, respecto a las principales diferencias entre ambos:

- 1) El currículo se acorta un año en México. Eran cinco en Jalapa y cuatro en México.
- 2) Las asignaturas disminuyen obviamente en número: 47 en Jalapa y 40 en México.
- 3) Desaparecen Antropología pedagógica, historia de la pedagogía, pedagogía (dos) y trigonometría. Se reducen los cursos de matemáticas y teneduría de libros.
- 4) Se añaden metodología de Fröbel, caligrafía y ejercicios militares<sup>91</sup>

Sin embargo, como se denota de la propia naturaleza de la instrucción rudimentaria, las áreas de formación que echaban mano los docentes eran el español y las matemáticas. Además, que se instaba a que los profesores conocieran y se adentraran al mundo de los indígenas a través de sus lenguas, para facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Esto último también sucede en las escuelas comunitarias del Conafe, sin embargo, tales escuelas están divididas en dos: para la población indígena y para la población campesina no indígena; por lo que no nos detendremos en la descripción de los instructores comunitarios del medio indígena.

Pero nos detendremos en la descripción de la formación del instructor comunitario de las comunidades no indígenas; quienes son jóvenes entre los 14 y 24 años, son egresados de secundaria o bachillerato, son de origen rural y se caracterizan por su entusiasmo y compromiso para arraigarse y establecer vínculos afectivos con los niños y demás miembros de la comunidad. (Los que atienden comunidades indígenas, deben ser hablantes de la lengua de uso cotidiano en la localidad donde prestarán su servicio).

En las localidades cuyas condiciones de pobreza extrema no les permitan cubrir los gastos de alimentación y hospedaje del Instructor, se elige uno de sus miembros para fungir como el Agente Educativo que atenderá al grupo de preescolar en la modalidad de Centro Infantil Comunitario: una persona mayor de edad, madre o padre de familia, que sepa leer, escribir y llevar a cabo operaciones aritméticas básicas.

Características del instructor comunitario<sup>92</sup>.

---

<sup>91</sup> Meneses, Ernesto. Óp. Cit. P. 402

- Son jóvenes entre 14 y 24 años de edad que han concluido sus estudios de secundaria o bachillerato y tienen una desarrollada vocación de servicio
- Los jóvenes instructores comunitarios reciben apoyo alimenticio y alojamiento por parte de la propia comunidad que así participa activamente en el proceso educativo.
- CONAFE apoya a estos jóvenes durante su estancia en las comunidades y al concluir su servicio les proporciona una beca para que puedan concluir sus estudios de enseñanza media o inicien una carrera profesional.

Como se puede observar, a diferencia de los maestros de las escuelas rudimentarias, los instructores comunitarios no poseen una formación normalista, ni tienen la educación superior, sin embargo, ellos son preparados a través de un *Curso de Capacitación* que tiene una duración de seis semanas, con una dedicación de tiempo completo. El personal a cargo de los cursos de capacitación ha sido de diversos tipos a lo largo de la existencia del programa: desde maestros con experiencia en escuelas rurales hasta jóvenes con estudios universitarios<sup>93</sup>. Sin embargo, actualmente la capacitación es impartida principalmente por ex instructores, quienes permanecen dentro del sistema por uno o dos años adicionales.

Además de este curso de capacitación inicial, el Conafe ofrece a sus instructores una capacitación continua, a lo largo de todo el ciclo escolar: al respecto, se entrevistó a Antonio de Jesús Pérez Ríos, ex instructor comunitario de 2005 a 2007, quien fungiera como tal en dos comunidades de la costa oaxaqueña, quien manifestó sobre la formación continua:

*“Una vez siendo instructor recibíamos capacitaciones mensuales en la sede regional, estas capacitaciones, llamadas tutorías, duraban tres días: de viernes a domingo. En ocasiones teníamos otra clase de reuniones llamadas micro-regionales, en las cuales acudíamos a una comunidad cercana a recibir cursos de capacitación impartida por los capacitadores tutores.*

*Tanto las tutorías como las reuniones micro-regionales tenían como finalidad que el instructor manifestase sus problemas que había tenido a lo largo del mes en la comunidad, problemas referentes a su trabajo. Estos problemas eran tema de discusión*

---

<sup>92</sup> Consejo Nacional de Fomento Educativo. Gobierno Federal. 2010. Disponible en: <http://www.conafe.gob.mx>  
Consultado: 11/mayo/2011

<sup>93</sup> Rockwell, Elsie. Óp. Cit.

*entre todos los demás instructores y se buscaba, entre todos, una manera de solucionarlos. También se trabajaba con temas de asignaturas que debían impartirse a los alumnos, sobre todo temas que resultaban un tanto difíciles y se hacían una especie de simulacros en las que se ponía en práctica alguna estrategia de enseñanza". (Antonio de Jesús Pérez Ríos, ex instructor comunitario. Entrevistado el día 17 de mayo de 2010. México, D.F.)*

En lo que respecta al curso de capacitación inicial cabe mencionar que se abordan temas que ayudarán al instructor a tener una noción de su labor docente dentro de las comunidades asignadas; dicho curso se complementa con una "guía" impresa denominada *Cuaderno del participante*, en donde se ayuda al instructor comunitario a familiarizarse con el programa *educación comunitaria*, a buscar estrategias didácticas frente a grupo, a conocer a sus alumnos y la comunidad en general; en suma, es una guía que no solo le sirve al comienzo sino que es de gran importancia durante todo el ciclo escolar.

Bajo la lógica de formación continua, impartida cada mes, mencionaba nuestro entrevistado la figura del capacitador tutor. Dichos tutores, son los responsables de la capacitación y el seguimiento que se ofrece a los instructores. "Su figura sintetiza la autoridad técnica y el control institucional. Es condición para acceder al cargo de que los tutores hayan sido instructores y que sean elegidos con base en su buen desempeño como docentes. Las delegaciones regionales del Conafe, donde tienen sede, y sus equipos técnico-pedagógicos, los respaldan. Estos les proveen de capacitación continua a través de cursos sobre los contenidos curriculares, la educación comunitaria y estrategias didácticas"<sup>94</sup>. Por lo que los instructores, al contar con la disposición cuasi inmediata de sus tutores, se encuentran en condiciones de ofertar su mejor papel posible.

En lo correspondiente al salario es prudente aclarar la complejidad para establecer criterios que indiquen la significatividad de las posibles semejanzas o diferencias de la cantidad que percibían los maestros de las escuelas rudimentarias con respecto a los instructores comunitarios.

---

<sup>94</sup> Ezpeleta, Justa. "Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado". En: *Revista Iberoamericana de educación*. Septiembre-Diciembre de 1997. P. 13. Disponible en: [http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec\\_laesc.pdf](http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec_laesc.pdf) Consultado: 15/mayo/2011

No obstante, algunos autores permiten deducir el escaso salario que percibían los maestros de las escuelas rudimentarias, por ejemplo, Malú Valenzuela advierte: el proyecto de escuelas rudimentarias estuvo cuestionado desde su inicio por sus alcances y por quienes fungían como maestros y maestras, así como por los salarios que éstas y éstos percibían<sup>95</sup>. Permitiendo, pues, evidenciar los bajos salarios.

Asimismo con los datos expuestos en la obra ya citada de Nivón Bolán, con base en González Navarro, se observa que un profesor de escritura de instrucción primaria, y, en promedio todo profesor de primaria, alcanzaba un salario de \$1.65 diarios, pero una profesora de dibujo en el mismo nivel, percibía \$1.35. Lo anterior, en términos prácticos quiere decir que el salario de los profesores de nivel primaria –en las ciudades- a pesar de encontrarse integrados a instituciones de la vida urbana, eran marginados económicamente como trabajadores, puesto que sus salarios estaban cuasi a la par con el salario diario de la clase popular en el Distrito Federal, que a finales del siglo XIX era de \$1.00 diario.<sup>96</sup> No se necesita, entonces, mucha imaginación para presumir que el salario de los maestros de las escuelas rudimentarias era, a lo sumo, raquítrico.

Bajo este escenario los profesores de las escuelas rudimentarias se hallaban en condiciones económicas precarias, pero con un prestigio tan enorme como solo ellos y el cura del pueblo; agentes centrales en la composición popular de las comunidades rurales mexicanas postrevolucionarias.

La situación de los instructores comunitarios de nivel primaria no es distinta; actualmente el apoyo que reciben mensualmente es, en promedio, de \$2000.00, es decir, \$65.00 diario aproximadamente, mucho menos de lo que percibe un mozo de la industria de la construcción (\$4000.00 mensual promedio), es decir, el doble que un instructor comunitario.

Sin embargo, el Conafe y otras instituciones gubernamentales arguyen que dicha cantidad no es propiamente un salario sino que se trata más bien de un apoyo económico que el instructor recibe durante todo el año (los 12 meses). Posteriormente,

---

<sup>95</sup> Valenzuela, Malú y Gómez Gallardo. "Del pasado al presente: problemática, situación actual, retos y oportunidades de la educación de las personas jóvenes y adultas" en: *Corrientes en la educación de personas jóvenes y adultos*. Instituto Hidalguense de Educación/Universidad Pedagógica Nacional. Conferencias. P. 17. Disponible en: <http://licenciaturas.upnlapaz.edu.mx/Programasacademicos/LIE/LIEAntologias/03semestre/CORRIENTESEDUCEPJA.PDF> Consultado: 15/mayo/2011

<sup>96</sup> Nivón Bolán, Amalia. Óp. Cit. P. 115-116

una vez que el instructor haya concluido el servicio, se les otorga una beca mensual durante 30 o 60 meses, para los que fungieron un año como I.C., y dos o más, respectivamente. Dicha beca se hace con la intención de que el I.C. continúe sus estudios de nivel medio superior y/o superior, según sea el caso, para lo cual el ex instructor comunitario debe comprobar que realmente se encuentra estudiando para poder hacer efectiva la beca.

Vale la pena adelantar que el panorama económico del instructor se ve alentada por el apoyo que recibe por parte de la comunidad en donde labora, en donde se le proporciona hospedaje y alimentación durante todo el ciclo escolar, así como por el apoyo de la propia institución, quien el brinda playeras, chamarras, gorras, botas y diversos objetos de uso cotidiano.

Se trata, en suma, de dos personajes vertebrales en el quehacer de la educación micro-rural que pese a las dificultades económicas, geográficas, sociales, etc., se encuentran de pie llevando a cabo esa actividad heroica que muchos de nuestros intelectuales desconocen casi por completo.

### 3.1.5. Los alumnos

Como sabemos, la escuela está íntimamente relacionada con alumnos; con niños. Una de las características de los maestros de escuela, sobre todo de escuelas primarias y preescolares es que sienten un gran apego y cariño por los niños. En las comunidades micro-rurales los niños tienden a ser un poco tímidos cuando están conociendo a sus profesores, estos pequeños viven en su cotidianidad diversas problemáticas sociales, que ya se expusieron con anterioridad, sin embargo, las sonrisas perpetuas parecieran aminorar el problema.

Pero no todos los alumnos del nivel primaria, o, por lo menos a lo que escuelas rudimentarias se refiere, son niños. De hecho, la población destino de las escuelas rudimentarias estaba compuesta por niños, jóvenes y adultos, pues recordemos que el fin de esta instrucción era alfabetizar al pueblo (enseñar a leer y escribir) y enseñar operaciones matemáticas básicas. Lo cual es plausible observando que: “Según el censo de 1910, la población total de la República, clasificada bajo el aspecto que estamos considerando, es como sigue:

Número de individuos que saben leer y escribir.....	4,394,311
Número de individuos que sólo saben leer.....	364,129
Número de individuos que no saben leer ni escribir.....	10,324,484
Se ignora si saben leer y escribir.....	56,931
Población total.....	15, 139,855 <sup>97</sup>

Lo anterior significa que 72.3% de la población total era analfabeta, es decir, alrededor de 3 cuartas partes de los mexicanos.

En este sentido, toda la población analfabeta urgía de un mismo objetivo: que aprendieran a leer y escribir. De tal forma, nos encontramos ante un universo diverso; niños, jóvenes, adultos, hombres y mujeres. La mayoría de ellos indígenas, de clases pobres. De hecho, con las escuelas rudimentarias también se planeaba apoyar a los

---

<sup>97</sup>Pani, Alberto J. Óp. Cit. Pp. 8-9

indígenas pues “se propuso dar incentivos de vestido y alimento a los alumnos para que asistieran. Su triple propósito fue integrar, controlar y paliar”<sup>98</sup>.

El panorama educativo de las comunidades micro-rurales de hoy en día, no es muy alentador. Para el 2009, “En las zonas rurales más apartadas y de mayor marginación en México, 68 de cada 100 niños dejan de ir a la escuela antes de finalizar el quinto año de primaria”.<sup>99</sup> Asimismo el INEGI reconoce que en las comunidades rurales dos de cada diez personas de 15 años o más no saben leer ni escribir, es decir, un 20%.

Sin embargo, en México, actualmente existen diversos organismos que se encargan de la educación y alfabetización de los adultos. Por su parte, el Conafe, brinda educación formal a niños de preescolar y primaria y a jóvenes de secundaria.

Los alumnos de las primarias comunitarias, a diferencia de las escuelas rudimentarias que se constituían por alumnos de prácticamente todas las edades, están conformadas por niños en edad primaria regular, es decir, de los 6 a los 12 cumpliendo con regularidad los seis años establecidos para este nivel básico.

Por otra parte, la conformación de los grupos escolares y las características de los niños y jóvenes atendidos en cada programa y contexto del Conafe son distintas en función de su origen, su lengua y sus rutinas de vida y trabajo. Los niños y las niñas que se atienden en las microlocalidades estables pueden disponer de mayor tiempo para las tareas escolares –aun cuando generalmente participan en la vida productiva de sus familias realizando faenas diversas– mientras que los alumnos y alumnas atendidos en los campamentos agrícolas, por ejemplo, tienen que distribuir su tiempo entre las agotadoras labores del campo, donde trabajan como jornaleros y jornaleras desde los ocho o nueve años de edad, y la asistencia a la escuela.

Los alumnos de las escuelas comunitarias reciben apoyo en especie que consiste en un paquete de útiles escolares por cada ciclo escolar, así también reciben apoyo económico por parte del programa Financiamiento Educativo Rural (FIDUCAR), el cual se paga mensualmente, durante 10 meses y su monto es de \$250.00

---

<sup>98</sup> Ramírez Castañeda, Elisa. *La educación indígena en México*. UNAM. México, 2006. P. 194

<sup>99</sup> Zebadúa, Emilio. “Educación indígena y diversidad lingüística” en: *La Crónica*. 02-feb-2009. Disponible en: [http://www.cronica.com.mx/nota.php?id\\_notas=417919](http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_notas=417919) Consultado: 16/mayo/2011

### 3.1.6. La infraestructura

Es difícil comenzar este apartado sin la imagen de la pobreza, y es que si en algo se ve reflejada la escasez económica de las comunidades más apartadas del país es, precisamente, en sus hogares. Las casas; hechas con adobe, tablas, pedazos de madera, piedra o palmera en lugares costeros, son algunos de los materiales que dan forma a las pequeñas casas de los campesinos.

Hace un siglo, las casas tenían prácticamente la misma composición, pero eso es tema que ya vimos anteriormente. Lo que nos interesa rescatar, y por ello esta breve introducción, es el cariño que el campesino le tiene a la escuela. Las escuelas rudimentarias de 1911, por ejemplo, si bien eran financiadas por el Estado, éstas se construían con mano de obra indígena y campesino y en la mayor de las veces era la mejor construcción de todo el poblado, situación que permaneció con las escuelas rurales posrevolucionarias y que se extiende a nuestros días.

Lo anterior da cuenta de la importancia significativa que la escuela tiene para el campesino en tanto formación de la razón humana. En los años 20's los campesinos llamaban a los profesores o la gente con estudios "gente de razón" aludiendo a la inteligencia que *suponían* la escuela le da al individuo.

Era, pues, importante la escuela para los indígenas y campesinos que ellos mismos buscaban las formas de financiamiento para su construcción. Bazant describe al respecto: "Los vecinos del pueblo de Chimalpa, municipio de Chalco, (Estado de México) construyeron un local para su escuela y sólo pedían "a la autoridad progresista y digna en todo al bien del interés público un profesor competente y útiles de enseñanza". El secretario general de gobierno contestó que estaba de acuerdo con la petición, siempre y cuando se juntaran 20 alumnos."<sup>100</sup>

Dado que las escuelas rudimentarias se establecían en pueblos y haciendas, en estas últimas la construcción del local corría a cuenta de los hacendados, quienes dividían el gasto con el Estado.

---

<sup>100</sup> Bazant, Milada. "Escuela en pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses, 1879-1910". En: Gonzalbo Aizpuru, Pilar (Coord.) *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. El Colegio de México. México. 1999. P. 94

Por su parte, las escuelas comunitarias del Conafe continúan con la tradición vinculatoria entre Estado y comunidad. De hecho, el Conafe basa su accionar en relación y contribución de las comunidades, dando al pueblo un papel activo dentro de las dinámicas educativas del sistema, situación que describiremos en el próximo apartado.

Bástenos por ahora dar cuenta de cómo contribuye la comunidad en la infraestructura escolar de las primarias comunitarias. Para ello Tenti Fanfani ofrece información pertinente:

“Las escuelas del Conafe no se sostendrían sin la participación comunitaria en términos de recursos específicos, en especial el trabajo voluntario, construcción de la infraestructura física [...] donde la comunidad también participa, entre otras cosas donando el terreno donde se construye la escuela, dicha participación tiene un carácter contributivo”.<sup>101</sup>

Al igual que cien años atrás, las escuelas comunitarias ocupan un lugar privilegiado dentro de los pequeños poblados; siendo en remarcadas ocasiones el edificio mejor construido, ubicado en el centro, y demás detalles que le dan un valor significativo. Sin embargo, en muchas comunidades estas escuelas aún están construidas apenas en ruinas; con los muros frágiles o incluso sin muros, con techos gastados o con rupturas, con piso de tierra, etc. Pero lo que no puede reclamarse es el cariño con el que los niños llegan a esas escuelas, con el que los instructores comunitarios brindan lo mejor de sí y con ese valor tan grande que en el pueblo se le adjudica.

Finalmente, como en la primera década del siglo pasado, las escuelas comunitarias, en las comunidades micro-rurales más pequeñas, la constitución física se conforma de un solo salón de clases (el mismo que sirve como dirección, bodega e inclusive, como dormitorio del instructor).

---

<sup>101</sup> Tenti Fanfani, Emilio y Rosa María Torres. *Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios*. IPE UNESCO. Buenos Aires. 2000. P. 14 Disponible en: <http://www.campus-oei.org/equidad/pub.PDF> Consultado: 17/mayo/2011

### 3.1.7. El papel de las comunidades

Una de las diferencias que más se marcan entre las escuelas rudimentarias y las escuelas comunitarias se da cuando aquellas comienzan su ciclo de vida en el año 1911. El sector beneficiado por estas escuelas, recordemos, eran indígenas y prácticamente todos analfabetas. Situados en pequeñas poblaciones de difícil acceso, considerando que en esos años de por sí las vías de comunicación eran escasas. Tales condiciones propiciaban que el pueblo viviera apartado de todas relaciones sociales que no fuese entre ellos mismos.

Algunos investigadores afirman que debido a dicha conducta antisocial, la labor alfabetizadora se complicaba porque el indio mostraba resistencia a la escuela; en parte porque en algunas comunidades nunca antes habían tenido una institución escolar. Engracia Loyo, citando al doctor Nicolás León, arguye que los principales problemas que se presentaban en la implementación de las escuelas rudimentarias eran la resistencia a las escuelas –como ya se mencionó-, su aislamiento y falta de comunicación con los vecinos. Luego cita textualmente a León:

“Los indios –afirmaba- no admiten que se avecine entre ellos gente de razón y a duras penas admiten al cura y al maestro de escuela [...] Procuran darles dinero y cuando necesitan, pero los aíslan de la comunidad por medio de los topiles, que son intermediarios obligados entre estos individuos y el Ayuntamiento”.<sup>102</sup>

La misma investigadora encuentra que otros estudiosos de la época atribuían el fracaso, además del rechazo escolar, al desprecio de la escuela por la inutilidad de las enseñanzas, argumento que entre los intelectuales y autoridades educativas de aquel momento también eran frecuentes. En este sentido, Loyo cita al profesor chiapaneco Lisandro Calderón, quien en palabras crudas, pero reales, señala:

“Cuando una institución está en pugna con las necesidades de un agregado social por rudimento que sea, como el de algunos pueblos indígenas, por instinto de propia conservación es rechazada. En muchas ocasiones el maestro explota inicualemente a los

---

<sup>102</sup> Loyo, Engracia. “La educación de los indígenas: Polémica en torno a la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria (1911-1917)” en: Moreno-Bonett, Margarita y María del Refugio González. *La génesis de los derechos humanos en México*. UNAM. México. 2006. P. 374

alumnos, haciendo que vayan por leña, que cuiden a sus animales, en el monte y que se desempeñen el oficio de criados. Entonces el agregado social, viéndose amenazado, reacciona y busca la manera de alejar a los niños del lugar, en el que más bien se contrataría la evolución del pueblo [...] Los que no se fijan en el fondo del asunto califican por este hecho al indio de estúpido, pero como se ha dicho, hay en ello una gran previsión para la conservación de la sociedad”.<sup>103</sup>

Pero las citas anteriores –harto amplias- no van encaminadas si no a dar razón del papel que cumplía la comunidad ante las escuelas, a decir, que existía un nexo cuasi hostil o neutro. Máxime que algunos afirman que las comunidades contribuían en la edificación de los locales que hacían las veces de escuela.

Desafortunadamente no es posible abundar en el tema dada la escasa bibliografía que se tiene al respecto. Sin embargo, podemos presumir que más allá de la participación del pueblo en la construcción de las escuelas y de la asistencia a la instrucción rudimentaria, su papel no iba más allá, manteniéndose al margen de cualquier otra dinámica que les ampliara su papel como verdaderamente una educación popular.

En las escuelas comunitarias del Conafe se observa una participación más activa que engloba diversos rubros que trascienden a la asistencia escolar, aunque en las primarias comunitarias solamente los niños tienen acceso, sin embargo, los padres y madres de familia también son atendidos bajo otras modalidades del Conafe y otros programas que buscan fomentar la educación de los adultos.

Pero en las primarias comunitarias y en general en todas las modalidades de educación comunitaria del Conafe, toda la comunidad participa. De hecho, educación comunitaria hace referencia a un tipo de educación en donde el pueblo o comunidad es el actor principal, en ocasiones, incluso hasta el instructor comunitario es de la misma comunidad. En los pueblos que atiende el Conafe todos conocen al instructor y él los conoce a ellos; no se trata de un vínculo forzado sino que el ambiente se desarrolla bajo un clima de camaradería que va desde una asamblea en la escuela hasta unas retas de básquet bol en la cancha de la localidad.

---

<sup>103</sup> Citado en: *Ibíd.*

En las comunidades atendidas por el Conafe existe una organización entre los padres de familia para llevar de manera ordenada los procesos educativos comunitarios. Se trata de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC) conformada por un grupo de padres de familia, elegidos cada dos años, donde sobresale el Presidente de la APEC, quien funge como representante de dicho grupo y quien es el responsable de que se cumplan los convenios entre el Conafe y la comunidad.

Entre otras funciones, la APEC, importante por su labor mediadora entre el Conafe y la comunidad, se responsabiliza de proporcionar el aula, de dar alimentación y hospedaje al instructor comunitario durante el ciclo escolar y de vigilar el cumplimiento del servicio. También es importante que asista a reuniones convocadas por el Consejo y que brinde apoyo constante al instructor, en este sentido se forma un triángulo comunicativo (Conafe-instructor comunitario-APEC) que facilita las relaciones y dinámicas educativas.

Como se mencionaba en el párrafo anterior, el instructor recibe hospedaje y alimentación en la comunidad, dicho servicio es parte del acuerdo entre Conafe y la comunidad. Existen diversas formas de organización para proporcionar la alimentación al instructor, esto dependerá del acuerdo que tome la APEC y el resto de la población: en algunos casos, los turnos son por día, es decir, un día le toca a una familia, otro día a otra y así sucesivamente hasta completar un ciclo y comenzar de nuevo. Otras comunidades optan por hacer los roles semanales.

Sobre el hospedaje las cosas son distintas: en algunos casos el Instructor Comunitario recibe alojamiento en casa del presidente de la APEC o en casa de alguno de los demás integrantes, pero en la mayoría de las comunidades existe un local exclusivo para la habitación del instructor, regularmente en los alrededores de la escuelita. Pero, existen casos en los que el instructor tiene que dormir en el propio salón de clases.

El mantenimiento que se da a la escuela también corre a cargo de la comunidad a través de los llamados *tequios*, que es un servicio que los comuneros prestan a su pueblo para desarrollar alguna actividad mayor, el cual sólo requiere de un día de trabajo o a la máximo dos. Así, con la ayuda de la comunidad se chapona el área de la escuela; en algunos casos se pintan las paredes o se restablecen las vallas, etc.

### 3.2. Cobertura, oferta y demanda

Hablar de la cobertura, oferta y demanda de las escuelas rudimentarias es, en consenso con los investigadores, aludir a la crítica. Una crítica que se orienta en todas direcciones: desde la propia naturaleza de la escuela, enseñanza de rudimentos (cosa que ya mostramos nuestra postura a favor), se critica la cobertura endeble y por ende la oferta; también se critica la demanda.

Recordemos el artículo primero del Decreto que establece la creación de las Escuelas Rudimentarias de 1911, el cual autoriza al Ejecutivo de la Unión para establecer en toda la República Escuelas de Instrucción Rudimentaria; en el artículo 4° se menciona que tales escuelas se irán estableciendo y aumentando a medida que lo permitan los recursos de que disponga el ejecutivo; y, el artículo 9° de la ley establece que para iniciar la creación de esta enseñanza, el Ejecutivo dispondrá de la cantidad de trescientos mil pesos durante el próximo año fiscal. Mencionamos dichos artículos considerando que dan pauta para comenzar a analizar el asunto de la oferta y cobertura, que van de la mano.

Obedeciendo al artículo primero “El proyecto se puso en marcha el 24 de noviembre de 1911 –seis meses después de aprobada la ley-. Se mandaron 36 técnicos a recorrer la república para hacer estudios de campo e instalar las escuelas elementales que considerasen necesarias. Al final del año estuvieron funcionando 84 escuelas y, se dijo, estaban programadas otras 118 para el mismo año”.<sup>104</sup>

Desde luego habría que considerar que el proyecto era reciente y por lo tanto la cobertura iría adquiriendo grosor conforme los monitoreos de los técnicos encargados de establecer las escuelas. Pero también hay que mencionar que las 84 escuelas con las que arrancó el proyecto no representa un número significativo, considerando que tales establecimientos ni siquiera cubrían a la mitad de los pueblos de uno solo estado, en este caso Jalisco. “Según el censo de 1910 hay en Jalisco 6934 ranchos, 360 haciendas, 226 pueblos [...]”.<sup>105</sup> Retomando el dato de Monroy Serrano, el panorama no

---

<sup>104</sup> Monroy Serrano, Raymundo. *Una aproximación a la educación primaria en el estado de Hidalgo durante la revolución mexicana, 1910-1917*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca. 2003. P. 54

<sup>105</sup> Torres Sánchez, Francisco. *Jalisco y la revolución mexicana: estructura, economía y cambio institucional*". Disponible en: [http://bidi.unam.mx/libroe\\_2007/0870175/11\\_c07.pdf](http://bidi.unam.mx/libroe_2007/0870175/11_c07.pdf) Consultado: 18/mayo/2011

indica prácticamente ningún elogio, pues las haciendas y rancherías también estaban contempladas dentro de la creación de las escuelas rudimentarias.

Pero más aún, otros investigadores muestran un panorama todavía más raquítico, por ejemplo José Antonio Carranza indica que “en 1912 operaban 50 escuelas de 508 que propusieron”.<sup>106</sup> –Esto es 34 menos que las que indica Monroy Serrano para finales de 1911-

Para el siguiente año, según Elisa Ramírez Castañeda<sup>107</sup> apenas había 181 escuelas rudimentarias. Cabe destacar que los datos varían entre los diversos autores, pero se mantiene una cierta media que no indica más allá de 250 escuelas para los años en cuestión.

Uno de los críticos más sobresalientes de la época lo es, sin duda, Alberto J. Pani, quien fuera subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes para 1912, mismo año en que publica su *Instrucción Rudimentaria en la República*, estudio en el que evidencia las carencias de las escuelas rudimentarias, haciendo público lo que ya muchos estudiosos reclamaban. Bajo la visión de Pani, dice Monroy, “para resolver el problema del analfabetismo en México era necesario establecer 67, 500 escuelas en todo el país, además de tener disponible un presupuesto anual para educación de 40 millones y medio de pesos”.<sup>108</sup>

Como puede apreciarse, en lo relativo a la cobertura y oferta de las escuelas rudimentarias el escenario se presentaba incierto; se necesitaba un presupuesto elevado para crear nuevas escuelas, sobre todo por la lejanía entre los pueblos, se necesitaba también de un buen número de maestros, muchos de los cuales eran improvisados en el sentido de que no habían concluido sus estudios normalistas. En fin, la demanda era alarmante. Solamente recordemos que para 1910 más del 85% de la población de 15 años en adelante era analfabeta; es decir, más de diez millones de mexicanos. Ahora, con tan pocas escuelas, las críticas tenían justificación.

---

<sup>106</sup> Carranza, José Antonio y Roger Díaz de Cossío. *La lucha por la educación de los adultos*. LIMUSA. México. 2000. p.

30

<sup>107</sup> Óp. Cit. p. 106

<sup>108</sup> Monroy Serrano, Raymundo. Óp. Cit. p. 56

Cien años después seguimos teniendo la problemática de la oferta y cobertura educativa en las micro-comunidades, producto, también, del escaso presupuesto económico que se destina a este sector, así como a la falta de Instructores comunitarios, y el difícil acceso geográfico a las comunidades, es decir, los mismos problemas que hace un siglo.

Primero, en términos generales el Conafe cumple con una cobertura total de los estados de la república mexicana. Cada estado cuenta con su propia dirección estatal, y direcciones regionales dependiendo del estado; estando en el Distrito Federal la dirección general. Así pues, en ese sentido se cubre el 100%. Pero el problema radica en el interior de los estados, en los miles y miles de micro-comunidades dispersas por todo el país.

Puntualicemos que en las micro-comunidades de menos de 100 habitantes difícilmente se encuentran escuelas primarias federales o estatales, por lo que el servicio educativo correría a cargo del Conafe. También recordemos los datos que expusimos en el capítulo segundo, donde a decir del CONAPO, para el 2005, en México existían 137 515 comunidades de este tipo. Ahora bien, el Conafe reconoció mediante un informe estadístico en 2007 que el número de localidades que contaban con servicio educativo por parte del Consejo era de 11 947.<sup>109</sup> Dándole créditos al director general del Conafe, Arturo Sáenz Ferral, este número se ha ampliado para el 2009, donde “actualmente el Consejo está presente en más de 35 mil pequeñas localidades de difícil acceso y para ampliar su cobertura requiere de la participación de más jóvenes comprometidos con las necesidades educativas de la sociedad”.<sup>110</sup> La pregunta es entonces, ¿qué pasó con las más de 100 000 comunidades?

Una respuesta es que algunas comunidades están relativamente cerca entre sí, por lo que los niños de hasta 3 o 4 pueblos pueden asistir a la primaria comunitaria de alguno de ellos. Otra respuesta similar es que para que en tales comunidades se pueda establecer una escuela comunitaria, ésta no debe estar alejada entre 3 y 5 kilómetros de algún centro rural con mayor población o donde exista una primaria de tipo regular, ya sea del estado o federal.

---

<sup>109</sup> Disponible en:

<http://sftp.conafe.edu.mx/mportal7/documentosAcrobat/Transparencia/Planeacion/DescripcionEdComJUNIOENVIADO.pdf> Consultado: 18/mayo/2011

<sup>110</sup> Boletín 152. Apoya el Conafe a jóvenes para realizar estudios superiores. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/bol1520608> Consultado: 18/mayo/2011

Bajo este orden se aminora el escándalo planteado con nuestra pregunta, no obstante, buscando información en diversas fuentes, el problema se vuelve a evidenciar. La revista contralínea, por ejemplo, encabeza un artículo de la siguiente manera: “*Fracasa Conafe en llevar educación a comunidades rurales*”

En la nota se afirma: “En 2007, 1 millón 36 mil 400 niños residían en pequeñas comunidades rurales y en campamentos de población agrícola migrante, de acuerdo con los resultados de la revisión superior de Cuenta Pública de ese año. Sin embargo, el Conafe se propuso atender sólo a 325 mil 440 personas, que no son atendidas por el sistema formal de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

De esa meta, que apenas representaba la tercera parte de quienes requerían servicios educativos, el Consejo atendió únicamente a 299 mil 200 alumnos”.<sup>111</sup> Es decir, la cobertura ese año fue de menos del 30%.

Se observa un comportamiento igual que en 1911, una demanda elevada contra una oferta mínima, haciendo de la cobertura un punto hartamente cuestionable. Si bien el panorama de la educación micro-rural se vislumbra incierto, existen posibles soluciones encaminadas hacia la equidad que en todos los rubros se desea en nuestro país, situación que comentaremos en nuestro último capítulo. Contentémonos ahora, con abrir el cierre de nuestro capítulo haciendo una breve descripción del fin de las escuelas rudimentarias y el estado actual y escenario futuro de las escuelas comunitarias.

---

<sup>111</sup> Sánchez, Mayela. “Fracasa Conafe en llevar educación a comunidades rurales” en: *Contralínea. Periodismo de investigación*. México. 4 de octubre de 2009. Disponible en: <http://contralinea.info/archivo-revista/index.php/2009/10/04/fracasa-conafe-en-llevar-educacion-a-comunidades-rurales/> Consultado: 18/mayo/2011

### 3.3. Los ciclo de vida

Desde la creación de las escuelas rudimentarias en 1911 se comenzaba un proyecto con más probabilidades de fracaso que de triunfo, ya vimos diversos argumentos para respaldar tal idea. Destacan dos principales, la falta de recursos para establecer las escuelas y la apatía de los indígenas respecto a la escuela y lo que ella implicaba. Sobre esto último Meneses también adjudica la caída de estas escuelas, debido a:

“[...] la estrechez económica de los campesinos, su apatía e indolencia respecto a la propia convivencia, trabajo de los niños en la siembra, la cosecha y cuidado de los animales, poco atractivo de la escuela más parecida a un cuartel o prisión, la condición de los maestros que desconocían el medio”.<sup>112</sup>

Pero existe otro factor imperante en el ciclo de vida de las escuelas rudimentarias; un factor obvio pero que poca alusión se le hace. La vida de estas escuelas nació, se desarrolló y murió paralelamente a la revolución mexicana que, como sabemos, fue quizás junto con la cristera, la guerra civil más sangrienta del siglo XX en México.

Entonces, es lógico situarse en el lugar de los indígenas y campesinos quienes fueron los guerreros anónimos de la revolución; quienes dejaron sus casas y sus escasas tierras para colgarse el fusil en busca de un mejor porvenir, para sus hijos porque ellos iban a sufrir. Es lógico pensar que en ese momento de constantes batallas, los indígenas y campesinos y todo el pueblo solo anhelaran la paz, la comida... a sus familiares. Es decir, qué esperanzas para la escuela en un momento cuando literalmente se está entre la vida y la muerte. Las escuelas no funcionaban por eso, porque el pueblo ansiaba libertad, porque hombres y mujeres salían a esa búsqueda, porque sabían que tarde o temprano lo iban a lograr, por eso el sacrificio escolar.

Ya lo dijo Jesús Silva Herzog “Muertos en los campos de batalla, muertos por el hambre y las epidemias; y los dioses sedientos bebieron insaciables la sangre de un millón de mexicanos”. Galeano también lo dice “Un millón de muertos puso el pueblo en la

---

<sup>112</sup> Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*. Universidad Iberoamericana/ Centro de Estudios Educativos. México. 1998. P. 231

revolución mexicana, en diez años de guerra, para que finalmente los jefes militares se apoderen de las mejores tierras y de los mejores negocios.”

Ese un millón puede ser literal o significativo, el caso es que en 1921, la población en México era de 14 334 780 habitantes, casi un millón menos que en 1911. Pero lo que nos interesa es justificar el fin de las escuelas rudimentarias. Pues bien, dada las condiciones que ya explicamos, Granjas Castro señala que para 1920 existían 2500 escuelas menos que en 1910, cabe aclarar que se trata de escuelas elementales, no necesariamente rudimentales, pero que dejan de manifiesto los estragos que la revolución trajo consigo en materia de infraestructura escolar.

La misma investigadora abre pauta para inducir lo que pasó en el país en aquella década, afirmando que “la situación de las escuelas de instrucción rudimentaria no era mejor: los municipios en los alrededores de la capital perdieron muchas escuelas entre 1917 y 1919: Tacuba pasó de 15 a 6, Azcapotzalco de 16 a 2, Tacubaya cerró las 22 que tenía. Lo mismo sucedió en Cuajimalpa, Mixcoac, Tlalpan, y Guadalupe Hidalgo [...] En otras entidades el proceso fue similar: en Durango sólo 97 de 277 primarias continuaron abiertas”.<sup>113</sup> En Tlaxcala, Puebla, Tamaulipas y prácticamente toda la república se repitió el fenómeno.

Así pues la caída de las escuelas rudimentarias fue literal. Sin embargo dejaba un gran legado en cuanto a la alfabetización se refiere. En los albores de la segunda década del siglo XX la élite gobernante era gente surgida de la revolución, el país continuaba siendo eminentemente rural y los frutos de la lucha armada estaban orientados a la gente del pueblo; la educación entre ellos.

De esta forma, al cesar la lucha armada caen también las escuelas pero sobre sus principios se comienzan a edificar nuevos proyectos educativos en pro de las clases populares, comenzando con la creación de la Secretaría de Educación Pública en julio de 1921. Con la nueva década surgen figuras tan ilustres como lo fuera Gregorio Torres Quintero y su incansable labor mediante las escuelas rudimentarias; ahora intelectuales como José Vasconcelos reconstruirían el andar de la educación popular, primero a través de las Campañas de Alfabetización, luego con las Misiones Culturales hasta llegar a las épicas Casas del Pueblo. Constituyendo así la edad dorada de la educación

---

<sup>113</sup> Granjas Castro, Josefina. Óp. Cit. P. 79

rural en México. Edad, por cierto, denominada la Escuela Rural Mexicana que va de 1920 hasta 1940, haciendo grandes nombres además de Vasconcelos, como Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, entre otros.

Bajo este panorama comenzábamos el capítulo mostrando los antecedentes de las escuelas comunitarias del Conafe, antecedentes que sin problemas podríamos decir comienzan desde las mismas escuelas rudimentarias, constituyendo de esta forma una cadena educativa rural que pese a todo lo que hemos expuesto se rescata el gran valor de sus acciones y de aquellos que lo hicieron posible.

Llegamos pues al ciclo de vida del Conafe, que precisamente en este 2011, en septiembre, estará cumpliendo 40 años de acercar la educación a los rincones más apartados del país. Ciertamente es que la cobertura aún deja mucho que desear, pero tal como nos mostramos ante las escuelas rudimentarias, la labor de los Instructores comunitarios y demás figuras que intervienen en las escuelas comunitarias dejan un grato sabor de boca debido a esa entrega y amor que sienten por México y su gente.

El ciclo de vida del Conafe no sabemos si está a la mitad, si está terminando o si apenas está comenzando, lo que sí sabemos o debemos saber es que es nuestra realidad educativa micro-rural, y que aún padece diversas carencias. La tarea consiste en que quienes incursionan o quieren incursionar en este medio tengan la conciencia de la importancia que implica la educación de todos por igual. Del valor de equidad, solidaridad y respeto. En suma, del compromiso con la educación en general y en lo particular con las diversas disciplinas que la tienen por estudio.

Ante lo anterior no resta más que pronunciarnos a favor de los programas educativos comunitarios del Conafe bajo el entendido que su accionar representa, hasta ahora, la única forma de velar por el futuro educativo de nuestros niños y jóvenes, que el día de mañana serán adultos formados y conformados para el bien público de nuestro país. Luchemos entonces por seguir fortaleciendo estos proyectos, por construir un México al grito de educación para todos.

### 3.4. Cuadros comparativos

Semejanzas y diferencias de las escuelas rudimentarias (ER) y las escuelas comunitarias del Conafe (EC)

Semejanzas	Diferencias
Son escuelas que se localizan en comunidades pequeñas (de menos de 500 habitantes y hasta menos de 100)	Las ER no son obligatorias y tiene una duración de 2 años (luego pasa a 3); las EC son obligatorias y comprenden los 6 años del nivel básico primario
Surgen ante un panorama de evidente rezago educativo y alto índice de analfabetismo	Las ER no están adscritas al sistema formal de educación pública, las EC sí
Los docentes suelen caminar varias horas para llegar a la comunidad y a la escuela	Los docentes de las ER son normalistas, los de las EC solo tienen secundaria y/o bachillerato.
El salario de los docentes es bajo. Su salario es menor que muchos trabajadores de oficios en la ciudad	En las ER sólo se enseña a leer, escribir y hacer operaciones matemáticas básicas mientras que en las EC los contenidos son más complejos y son los mismos que en las escuelas regulares
Existe un número elevado de ausentismo escolar por parte de los alumnos, y los docentes tienden a desertar	Los alumnos de las ER son personas de todas las edades (basta que sean analfabetas); los alumnos de las EC son niños de primaria entre 6 y 13 años de edad
Por lo regular la construcción de la escuela consta de una sola pieza (salón, bodega e incluso sirve como dormitorio de docente)	La mayoría de los alumnos de las ER son indígenas, mientras que el universo escolar de las EC es preponderantemente mestizo
Para la construcción de la escuela se hacen vínculos entre el Estado y la comunidad	Las comunidades en las ER no se involucran en las dinámicas educativas mientras que los pueblos que atienden las EC la participación es central
La escuela ocupa un lugar privilegiado en el pueblo, desde el aspecto físico como en su ubicación geográfica	Las relaciones entre el docente y alumno de las ER son cuasi inexistentes salvo la meramente académica; el trabajo que realizan los Instructores comunitarios de las EC se lleva a cabo bajo un clima de camaradería y pluralismo
Por sus características y plan de acción (objetivamente) la demanda es elevada, pero...	
La oferta y por ende la cobertura es un tanto limitada. Favoreciendo solamente a las	

<p>comunidades más accesibles, dejando fuera a un alto número de posibles beneficiarios.</p> <p>Son objeto de diversas críticas por varias razones: destacando el aspecto de la oferta, la docencia y su carácter compensatorio.</p> <p>Forman parte de una cadena educativa en pro de la educación rural</p>	<p>El ciclo de vida de las ER fue de aproximadamente 10 años, mientras que las EC llevan operando 40 años.</p>
---	--

## Capítulo 4. Reflexiones desde un gobierno pedagógico

### Introducción

En los primeros tres capítulos pusimos de manifiesto las semejanzas y diferencias que existen en torno a la educación micro-rural en México y en los factores que con ello se involucran (económicos, sociales y demográficos). Los resultados en cuanto a semejanzas y diferencias parecen ir a la par, lo que no significa un triunfo, tampoco es una situación muy halagadora; más bien se trata de un tema hartamente alarmante, dado que estamos hablando de un siglo de diferencia, en donde aspectos tan vitales como los servicios y necesidades básicas de la sociedad campesina siguen estando en el mismo renglón: carencias alimentarias, viviendas austeras, rezago educativo... en suma, pobreza en prácticamente todas sus dimensiones.

Como hemos señalado en algunos fragmentos de nuestro trabajo, la descripción de tales carencias no se compara con la experiencia viva de introducirse en el seno de esas comunidades marginadas, no se compara con la experiencia de los instructores comunitarios, y en su momento con la de los maestros de las escuelas rudimentarias, quienes más por vocación que por otra cosa atraviesan kilómetros y kilómetros de cerros y montañas para poder llegar a realizar sus actividades. No se compara con irse a la sierra de estados como Puebla, Oaxaca o Guerrero y padecer en carne propia la pobreza de los campesinos.

Es por ello que quedarnos en la mera descripción de las problemáticas sociales que aquejan a los sectores más apartados del país sería desaprovechar los recursos que un trabajo documental sobre el tema nos puede brindar. Pero más aún, sería un desperdicio de nuestra formación humana como profesionales de la educación.

Considerando las líneas anteriores nos mostramos conscientes, sensibilizados y sobre todo comprometidos por contribuir en la mejora de las condiciones que tanto hemos enfatizado a lo largo del presente estudio. Obedeciendo a ello, presentaremos a continuación una serie de reflexiones, haciendo uso de la pedagogía como una fuerza sistemática de transformación social a través de lo que denominamos *Gobierno Pedagógico*, es decir, una nueva forma de regimiento social en donde todas las esferas

de la sociedad se vean comprometidas y beneficiadas, pero sobre todo enfatizando las obligaciones que un gobierno debe tener en pro del bienestar social de toda su población, ocasión que como veremos más adelante, el gobierno político no está desarrollando. El gobierno pedagógico surge, pues, como alternativa a esa forma de gobierno vigente que como dice Nietzsche, parece separar al Estado del pueblo.

No resta más que comenzar nuestras reflexiones con base en los resultados que se fueron mostrando a lo largo de este trabajo. Cabe destacar que haremos hincapié en el momento actual, bajo el entendido que, como dice Pablo González Casanova, trabajar desde el presente es comenzar a cimentar mejores escenarios en el futuro.

#### 4.1. ¿Qué es el Gobierno Pedagógico?

Comenzaremos diciendo que, como muchas otras construcciones conceptuales, el gobierno pedagógico se forma con base en las aportaciones teóricas o ideas sustentadas por estudiosos sobre los temas pertinentes; gobierno y pedagogía.

El concepto se muestra a manera de síntesis de una serie de propuestas y reflexiones encaminadas hacia la transformación manifiesta de la sociedad, bajo una lógica sostenida en la calidad de vida y bienestar social; tomando como ejes transversales las ideas de equidad, justicia, igualdad y respeto.

Como se aprecia, estamos hablando de valores y de sociedad; complejos que están interrelacionados de modo que la puesta en marcha de aquéllas garantiza la plena realización de ésta. Pero para hablar de sociedad y de valores es necesario remitirnos a la idea del hombre, es decir, como un ente individual a la vez que social quien desarrollará su conducta con base en valores culturalmente establecidos de modo que pueda integrarse e integrar la sociedad. Sin embargo, tal apropiación cultural no se constituye si no por la acción educadora; Fullat, haciendo alusión a Platón, menciona que “El hombre educado es el poseedor de la cultura y de humanismo”.<sup>114</sup>

Bajo esta línea, tenemos aquí un triángulo constitutivo para la formación del hombre (en tanto individual-social) cultura, sociedad y educación. Entendemos a las primeras dos como producto de la tercera, tal como lo hace notar Marín Sánchez en una postura durkheimiana de educación: “La tarea de la educación consiste en pasar de mano en mano los valores culturales y los modos de conducta de la sociedad a las jóvenes generaciones. Esa transmisión cultural es la que posibilita que la sociedad logre una conformidad y uniformidad básica y con ello asegura la conservación de sus modos de vida”.<sup>115</sup> Además, la tarea educativa está encausada hacia el logro de una convivencia plena en sociedad, englobando el ambiente físico en que se desarrolla.

Así pues, la formación educativa de la sociedad cobra un papel clave para la existencia de esta última, hecho que requiere de una previa selección de los contenidos culturales

---

<sup>114</sup> Fullat, Octavi. *Filosofías de la educación: Paideia*. CEAC. Barcelona. 1992. P. 227

<sup>115</sup> Marín Sánchez, Manuel. “Función social de la educación y rol del profesor” en: Yubero Jiménez, Santiago (coord.) *La sociedad educadora: dimensiones psicosociales de la educación*. Universidad de Castilla/La Mancha. Cuenca. 2003. P. 41

pertinentes para cada dinámica social; así como también requiere de una organización metodológica, unas estrategias de enseñanza... en suma, de una previa reflexión que se ha de convertir en la acción educadora, en la puesta en marcha de la transmisión socio-cultural. Dicha labor, entonces, es la encomienda asignada a la pedagogía.

Llegado a este punto es básico marcar dos perspectivas que puede alcanzar la pedagogía: primero, como herramienta de selección, organización, implementación y evaluación del quehacer educativo en una sociedad determinada. Por otra parte, como formación de líderes sociales o educadores, en el sentido de formar personas capaces de orientar la formación de otros. Sin embargo, estas dos tendencias no están distantes, de hecho, la primera constituye un elemento básico en la formación de todos los individuos, y es solamente la segunda la que puede nombrarse como una educación superior.

Es, entonces, el segundo ámbito pedagógico el que nos interesa. De esta forma, tenemos a la pedagogía como un aliado en la formación humana y social de aquellos que velarán por el bienestar y la calidad de vida de la sociedad.

Dicho de esta forma, la tendencia privilegiada que ofrece la pedagogía podría confundirse con el aspecto elitista de las clases gobernantes actuales, no obstante, la imperiosa necesidad de un gobierno es vital en las relaciones sociales en cualquier parte del mundo. De no ser así, se arriesgaría volver a las formas más primitivas de la conducta humana. Por ello, la pedagogía puede brindar los dispositivos más apegados a las dinámicas de un gobierno más preocupado por el bienestar social que por cualquier otra demanda orientada hacia el beneficio de unos cuantos.

Plantearemos, entonces, el porqué de una nueva orientación gubernamental, que como lo hicimos notar en la introducción de este capítulo responde a la crítica del accionar fragmentado que los gobiernos de hasta hoy han mostrado con respecto a las clases populares, quienes a lo largo de prácticamente toda nuestra historia –nacional y universal- han estado en el último nivel de los objetivos de las políticas públicas. Situación que trae consigo el hambre y la miseria mientras que las clases privilegiadas se privilegian cada vez más y hunden en el olvido los parámetros humanos de igualdad, equidad y justicia.

Lo anterior significa que el pueblo vive marginado, sin participación en las decisiones del Estado, y más aún, muchas veces ni siquiera gozan de los beneficios más básicos que

el Estado tiene la obligación de brindar, como la educación, como veíamos en el capítulo anterior.

Enmarañado de tantas y tantas anomalías, nuestros gobernantes en turno son objeto de severas críticas. Además de lo que mencionábamos en los párrafos anteriores, en nuestro país existe tal grado de suciedad dentro de la sociedad que el hecho de confiar en nuestros representantes cada vez se aleja más. Pero estas conductas no son nuevas, ya desde Platón se observaban, lo cual orilló al sabio a filosofar sobre un gobierno y gobernantes ideales. “Platón pensaba que en su época había muchos políticos corruptos o incompetentes y que, para mejorar la sociedad, era muy importante que llegaran a gobernar los mejores, es decir, personas con una sólida formación y con un elevado nivel de vida moral”.<sup>116</sup>

Es por esta razón que el pueblo, quien será la constitución de un grupo humano culturalmente establecido, debe tener un papel central dentro de las dinámicas públicas, cometido que en el gobierno pedagógico adquiere un sentido más equitativo-activo en las políticas públicas, entendido esto último como acuerdos consensados para la producción de bienestar social, diferente del gobierno político que, con respecto al pueblo Nietzsche critica “[...] como si aquí dos esferas de poder separadas, una más fuerte y superior, y otra más débil, inferior, negociaran y se pusieran de acuerdo, es parte de un sentimiento político heredado que aún hoy día corresponde exactamente al establecimiento histórico de las relaciones de poder en la mayoría de los Estados.”<sup>117</sup>

Es esto último, precisamente, lo que se desea superar mediante el gobierno pedagógico. En donde, además, el caminar histórico de cada sujeto es producto del camino recorrido por su sociedad en conjunto. Sociedad e individuo son producto de la misma historia, y al afectar a uno se afecta al otro, lo cual el gobernante debe saber. Si se continúa con un régimen proteccionista hacia ciertos grupos sociales se pone en peligro la continuidad histórica de la relación individuo-sociedad, en tanto, ésta deja fuera de sus dinámicas a aquélla.

Con lo visto hasta este punto tenemos razones sustentadas para proponer a la pedagogía como elemento formador de gobernantes, a través de ciertos dispositivos que más adelante describiremos.

---

<sup>116</sup> Platón. *Mitos*. Siruela. Madrid. 1998. P. 183 (Nota de Félix García Moriyón)

<sup>117</sup> Nietzsche, Friedrich. *Humano, demasiado humano*. Akal. Madrid, 1996. P. 219

Pero al hablar de una formación pedagógica implica el compromiso de aducir qué tipo de sujeto habría que formar y está claro que un sujeto dirigente. Pero, ¿Qué tipo de sujeto? Desde luego que un sujeto que muestre capacidad, constancia, que sea perseverante, que sienta amor por su patria, que tenga voluntad; en suma, siguiendo a Platón, “El conocimiento del Bien en sí, con el laborioso proceso que permite llegar hasta él, asegura que las actuaciones de los gobernantes están fundadas racionalmente y sus cualidades morales harán que no se interpongan en su misión intereses particulares de ninguna clase”.<sup>118</sup> Pero para hallar a ese tipo de hombre es necesario el papel de la educación y de la pedagogía, porque apoyándonos en el mismo Platón, la educación debe comprobar las aptitudes de los alumnos de modo que solo los más inclinados al conocimiento reciban la formación para volverse gobernantes.

Más aún, el carácter virtuoso de nuestros posibles gobernantes no lo es todo; se necesita ante todo de una fuerza de voluntad para gobernar y para gobernar honradamente a sabiendas de su responsabilidad civil y moral para con el pueblo y para consigo mismo; de modo tal que el pueblo lo acepte, adoptando, también, un modo responsable y de buena voluntad para respetar a su gobernante. En palabras de Alberdi el gobierno se haría “mediante esa buena voluntad que es el resorte de la paz y del orden: de esa voluntad buena y mansa que hace al gobernante más que justo, es decir, honesto, y al gobernado honesto, manso también, más que justo”.<sup>119</sup>

Pero qué es el actuar de buena voluntad si no actuar por amor al prójimo. Actuar, como dice Erich Fromm, “bajo el sentido de la responsabilidad, cuidado, respeto, conocimiento con respecto a cualquier otro ser humano. Es amor entre iguales en la medida en que somos seres humanos”.<sup>120</sup> Es actuar por amor a la vida, al mundo y la raza humana, sabedores que el obrar bien también repercute en nuestras propias vidas; actuar por amor al prójimo es velar por nosotros mismos, por el amor a sí.

La tarea de por sí es difícil, la implicación del proceso de formación y después el quehacer del gobernante demandan una serie de estados civiles, éticos y morales acordes a las exigencias heterogéneas de toda una nación, con impactos sociales aún mayores, pues recordemos que en nuestro país la multiculturalidad es un elemento constante de esquina a esquina.

---

<sup>118</sup> Vallejo Campos, Álvaro. *Platón: el filósofo de Atenas*. Ed. Montesinos. Madrid. 1996. P. 157

<sup>119</sup> Alberdi, Juan Bautista. *El crimen de la guerra*. Linkgua. Barcelona. 2009. P. 83

<sup>120</sup> Fromm, Erich. *El arte de amar*. Paidós. Barcelona. 2007.

Atribuimos a la pedagogía ese compromiso y esa fuerza formadora de líderes sociales, por ello nuestra apuesta por el gobierno pedagógico, en donde a través de ciertos dispositivos pedagógicos como lo nombra Jorge Larrosa, se podrá formar una figura idónea para ocupar los puestos más honorables en una sociedad.

Jorge Larrosa nos muestra cómo aquello que nos hace ser nosotros es, en realidad, el producto de un proceso histórico y cultural complejo, es el resultado de nuestra capacidad intrapersonal para conocernos, es el resultado de la *experiencia de sí*, como hace notar Foucault, en Larrosa, la cual puede subordinarse a una experiencia social construida a lo largo del andar de nuestras generaciones pasadas, pero también es construcción interna.

Las experiencias de sí se construyen en el interior del individuo, y lo que se trata de custodiar es que dichas experiencias se encausen hacia el bien. Foucault da la clave para que esto sea así; a través de las *Tecnologías del yo*. Las tecnologías del yo son aquellas prácticas en donde el individuo establece relación consigo mismo, son aquellas prácticas “que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad”.<sup>121</sup> Quién no querrá que su líder alcance tal estado de perfección que se ha de reflejar en el bienestar social.

Tales estados y experiencias son producto, también, de nuestras acciones individuales como de las acciones colectivas en tanto papel histórico. Lo anterior remite al pensamiento de que es plausible de cierta manera intervenir en la construcción de la experiencia de sí, ya que, como sostiene Larrosa “Si la experiencia de sí es histórica y culturalmente contingente, es también algo que debe transmitirse y aprenderse. Toda cultura debe transmitir un cierto repertorio de modos de experiencia de sí.”<sup>122</sup> Sin embargo, hablar de este repertorio es hablar de una lucha por el qué transmitir; lucha en la cual participa la familia, la Iglesia, el Estado y en las últimas décadas, los medios masivos de comunicación.

---

<sup>121</sup> Foucault, Michael. “Tecnologías del yo” en: *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós. Barcelona. 1990. P. 48

<sup>122</sup> Larrosa, Jorge. “Tecnologías del yo y educación” en: Larrosa, Jorge (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta. Madrid. 1995. P.13

El sujeto, como ente individual y social, se encuentra pues en pugna. Sus acciones, sus modos de pensar y de ser demandan de él una dinámica tal que no se salga de los lineamientos histórico y culturalmente establecidos. Es por ello la importancia del papel del gobierno, el autogobierno y la subjetivación. La primera, de vital importancia para su plena convivencia con los demás; la segunda, obedeciendo al accionar interno del individuo, es decir, su comportamiento moral, y, finalmente la subjetivación dando cuenta del cómo se ha formado la idea de gobierno y autogobierno en la interioridad del sujeto. Triángulo ideológico complejo, entendiéndose que esta arquitectura será el arma fundamental para que el sujeto pueda dirigir y dirigirse plenamente en el seno de una sociedad. Así también, la razón, como sinónimo de orden, calma y armonía, va a desempeñar un papel central en el sujeto en la medida en que pueda aportar equilibrio entre la triada gobierno-autogobierno-subjetivación.

Como vemos, pese a que la construcción de la experiencia de sí deviene de procesos externos al individuo, también es posible que el sujeto por sí mismo construya sus particularidades existenciales en tanto experiencias de sí, de tal suerte que a través de la razón y la buena voluntad pueda aniquilar aquellos pantanos en los que poco a poco se va sumergiendo la sociedad.

Pero aquí nos detendremos en, como diría Frigerio y Diker, ese acto político que es la educación, en tanto dispositivos pedagógicos para la formación de la experiencia de sí. Entendiéndose como dispositivos pedagógicas aquellas formas o lugares en los que se constituye o se transforma la experiencia de sí, las formas de subjetivación y, en suma, las formas de relación del individuo consigo mismo.

Así pues, estamos dando cuenta de la magnitud que la influencia pedagógica puede cobrar en la formación integral del sujeto. A saber, que tales dispositivos se hacen presente en las formas que el individuo se ve a sí mismo, se representa, se narra, se juzga y se domina. Es decir, toda relación del sujeto consigo mismo puede mediar a través de los dispositivos pedagógicos, lo cual es importante si consideramos que esto puede trascender más allá de las relaciones internas que estamos mencionando, pues es bien sabido que el sujeto tal como se concibe es como se exterioriza.

Teniendo conciencia del papel social e individual que juegan los dispositivos pedagógicos como mediadores en el cómo se representa el sujeto, primero como individuo, luego como ente social, es del todo plausible la orientación de una pedagogía

como forma de gobierno y autogobierno. En donde, a diferencia del gobierno político, la formas de regirse pedagógicamente han de comenzar de lo particular a lo general, es decir, reconociendo las particularidades de cada ciudadano y a la vez, que el ciudadano reconozca sus propias particularidades. Advirtiéndole que el éxito del dirigente es directamente proporcional a sus capacidades de autogobierno, si el sujeto no posee la habilidad de autogobernarse tendrá nulas posibilidades de representar el gobierno de un pueblo. Así pues, el primer paso que debe dar un posible gobernante es el de ser gobernado por sí mismo. El mismo Foucault dice “la cuestión del “ocuparse de sí mismos” ya no está ligada a la de “gobernar a los otros” sino a la de “ser gobernados”. Ocuparse de sí para poder gobernar; y ocuparse de sí en la medida en que uno no ha sido gobernado lo suficiente y como es debido”.<sup>123</sup> Autogobierno y gobierno, van pues de la mano y el primero ha de conducir a lo segundo.

Como podemos advertir, son muchos los elementos que se ponen en juego en la adquisición de las experiencias de sí; por una parte se encuentran aquellos mecanismos externos, históricos y culturalmente establecidos y por otra parte encontramos las disposiciones internas que cada individuo posee para moldear sus tecnologías del yo, encaminados hacia la búsqueda de la felicidad, es decir, a través de la subjetivación el sujeto va a hallar la mediación en las relaciones que establece consigo mismo.

Siguiendo esta línea, el papel de la pedagogía será la columna vertebral para que el sujeto se conozca a sí mismo. Si bien no se trata de un espejo que le devolverá una imagen inequívoca de sí, ésta le proporcionará las herramientas de reflexión para que el sujeto se comprenda a sí mismo y posteriormente comprenda el mundo en el que vive, como una construcción histórica y social. Es decir, atribuimos a la pedagogía un valor que permite actuar reflexivamente.

Bajo tales supuestos, el futuro gobernante formado bajo los dispositivos pedagógicos, mediadores de la experiencia de sí aunado a las tecnologías del yo, estará en condiciones de conocerse y conocer su entorno, a su sociedad. De modo que su accionar esté permeado de cuantas virtudes hemos mencionado en este capítulo, resaltando ese obrar en pro del bienestar social sin dejar fuera a ninguna persona para que sea la voluntad del pueblo la que se exprese en lo más alto de las esferas del gobierno. Pues desde Rousseau se clama por ello:

---

<sup>123</sup> Foucault, Michael. *La hermenéutica del sujeto*. Akal. Madrid, 2005. P. 54.

“En el gobierno es donde se encuentran las fuerzas intermedias, cuyas relaciones componen la del todo al todo o del soberano al estado. [...] para que el estado esté en un buen equilibrio, es necesario que compensado todo, haya igualdad entre el producto o el poder del gobierno considerado en sí mismo, y el producto o el poder de los ciudadanos, que son soberanos por una parte y súbditos por otra.”<sup>124</sup> Esto hace referencia a una igualdad en el sentido de convenio popular, en donde el Estado y el pueblo forman parte de un mismo todo, que los planteamientos de aquellas no pasen por alto el consenso de éste.

No obstante, debemos de tener cuidado con la voluntad general del pueblo, puesto que dicha voluntad no necesariamente corresponde a la del bien común. Rousseau lo expresa en términos de que “se infiere que la voluntad general siempre es recta, y siempre se dirige a la utilidad pública, pero de aquí no se distingue que las deliberaciones del pueblo tenga siempre la misma rectitud. Queremos siempre nuestra felicidad pero a veces no sabemos conocerla”.<sup>125</sup>

Precisamente por lo anterior se hace urgente la formación de gobernantes que lejos de lucrar con la indolencia del pueblo, se comprometan a realizar esa noble labor de tomar decisiones concienzudas a favor de aquellos que aún queriendo el bien de todos no son capaces de expresarlo. Se necesita que el gobernante sea capaz de darse cuenta que “Hay mucha diferencia entre la voluntad de todos y la voluntad general: esta solo mira al interés común; la otra mira al interés privado, y no es más que la suma de voluntades particulares”.<sup>126</sup>

He aquí otro de los pilares de nuestra propuesta del gobierno pedagógico: el sistema democrático de hoy en día no es más que un delicado discurso para hacer creer al pueblo que su papel es medular en las dinámicas públicas y en las elecciones de nuestros gobernantes. Cinismo espectacular porque pese a este discurso se sigue hablando de usurpación de autoridad, de irrespetuosidad al voto, que ni siquiera es democrático. Entonces, este régimen también debe ser cuestionado y sin miedo, reformado.

Ya Nietzsche, en el siglo XIX, nos anticipaba de este peligro: “La equivocación de la masa, por ejemplo, en cualquier democracia, es extraordinariamente valiosa: ¡se

---

<sup>124</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *El contrato social*. Maxtor. Valladolid. 2008. P. 99-100

<sup>125</sup> *Ibíd.* P. 49

<sup>126</sup> *Ibíd.*

entiende como progreso al empequeñecimiento y domesticación del hombre! [...] Favorecemos probablemente el desarrollo y madurez de la esencia democrática; ella contribuye a la debilitación de la voluntad”.<sup>127</sup> Esto es entendible si consideramos que a los gobiernos hasta hoy establecidos les preocupa más las relaciones con un pequeño sector élite de la sociedad que con el resto de sus ciudadanos.

Pongamos un ejemplo que demuestra otro punto falseable de nuestro sistema democrático: Si tenemos dos candidatos a elección popular en algún pueblo, puede que los resultados sean similares, todo depende del pueblo quien debe decidir tal dilema. Ahora bien, el candidato 1, sabedor de sus carencias comienza a ofrecer ciertas recompensas a cambio del voto; el candidato 2 simplemente se limita a gestionar para abrir camino hacia obras comunes, proceso que no se ve reflejado a simple vista. A expensas del voto, y quizás lamentando sus carencias la mayor parte del pueblo se inclina por el candidato 1; solo unos cuantos seres que con base en la reflexión –y con sentido común- votan por el candidato 2, el cual pierde las elecciones. Tiempo después, lo ofrecido por el voto se agota y el pueblo sigue hundiéndose en la miseria, haciendo constatar que la palabra de mayoría no siempre significa progreso. Por otra parte, con la participación reflexiva y crítica de los otros ciudadanos, el futuro de ese pueblo pudo ser más prometedor.

En suma, bástenos por ahora pugnar por la elección de buenos gobernantes con base en criterios sustentados en la razón, al cabo de 2 o 3 generaciones estos gobernantes habrán hecho de nuestra ciudadanía unos electores conscientes y por ende los procesos electorales serían más transparentes e incluso de antemano tendríamos a nuestros gobernantes. Pero esto solo es posible, primero, formando gobernantes que propicien este panorama, posteriormente el pueblo será tan grande como su razonamiento mismo.

Con lo hasta aquí presentado encontramos una doble función del gobierno pedagógico: por una parte cumple una función formadora de gobernantes y por la otra dicta los parámetros mínimos de una forma de gobierno orientado hacia el bien común. Un gobierno basado en la razón, las virtudes y valores de líderes sociales, aunado a la aportación concienzuda del pueblo en pro del bienestar social en todas sus dimensiones es pues la razón de ser de este gobierno pedagógico.

---

<sup>127</sup> Nietzsche, Friedrich. *La voluntad de poder*. EDAF. Madrid. 1981. P. 116-117

## 4.2. La pertinencia de un gobierno pedagógico en México

Cuántas veces no hemos escuchado hacer alusión a que México, nuestro México, es el país de los eternos contrastes. Millonarios, multimillonarios por un lado; pobres, pobreza extrema por el otro. No es nuestra intención seguir engrosando los reclamos al respecto, más bien nos estamos pronunciando a favor de la acción.

A un siglo de distancia, la educación micro-rural en México parece estar estancada pues así lo revelan las cifras. Si bien los esfuerzos del Conafe en la actualidad representan un intento por sobreponer dicha situación, los resultados aún quedan a deber, lo cual es cuestionable desde el punto de vista que la educación debería ser un derecho para todos los mexicanos y es deber del Estado proporcionarla aún con las dificultades que esto implica. En este caso existe una alternativa que puede ser considerada por nuestras autoridades educativas para abatir el rezago educativo en las micro-comunidades, que como hemos indicado ascienden a aproximadamente 170 mil.

En realidad 170 mil comunidades son viables para proponer la siguiente posible solución a la problemática del rezago educativo, independientemente de la dispersión geográfica en las que estas comunidades se encuentran. La propuesta, entonces, sería la siguiente:

Dada la solidaridad que tanto exponen las dos grandes televisoras en México, en donde se manifiesta que la iniciativa privada es un vehículo de grandes alcances en cuanto a la resolución de problemáticas sociales, sobre todo las de índole socio-económico, sería prudente focalizar tales recursos (económico y mediáticos) en pro del combate al rezago educativo. Lo cual podría encausarse a manera de apadrinamiento, es decir, acompañando a un niño, o de ser posible dos, de cada micro-comunidad en todo su andar educativo hasta que se titule en alguna Escuela Normal, de modo que ese niño o niños se preparen profesionalmente y en retribución al esfuerzo social brindado trabaje en su comunidad como profesor de primaria por lapso de dos años y posteriormente que él decida su futuro laboral. Este proceso se haría de ser posible todos los años, de modo que las comunidades en mención no se queden sin maestro ningún año.

Cabe mencionar que en busca de una eficiente tarea, se elegirían a los niños más dotados o aptos para el conocimiento que de cierta manera garanticen el éxito de la iniciativa. Ahora bien, en su implementación, los resultados serían a largo plazo,

considerando que los niños objetivo pueden ser pequeños de primero de primaria, lo cual implica 6 años de este nivel, 3 de secundaria y otros 3 de bachillerato; y 4 más para su preparación normalista. Es decir, estamos hablando de un periodo de 15 años para que esta propuesta comience a dar frutos. Pero consideremos a las micro-comunidades que cuentan con servicio de secundaria comunitaria por parte del Conafe, en donde se puede elegir a un alumno –o dos- del último grado de este nivel, en donde el tiempo para concretizar el proyecto sería de 7 años (3 de bachillerato y 4 de licenciatura). De esta forma podríamos estar ante un panorama quizás idóneo para superar esta problemática.

Como mencionamos, la intención es que estos jóvenes se formen como normalistas o carreras afines con la educación y que al término de ello regresen a sus comunidades bajo el compromiso de retribuir a la sociedad la apuesta por su profesionalización. Ya en la comunidad se pretende que el nuevo profesor se incorpore al servicio de la Secretaría de Educación Pública para proporcionar el nivel básico de primaria a los niños del pueblo y en otro horario trabajar la alfabetización de jóvenes y adultos. Recalcamos que esta labor por parte del docente sería de dos años, posteriormente se incorporarían nuevos profesores beneficiados con este programa y así sucesivamente.

Pero esta propuesta no va encaminada sino, precisamente, a optar por nuevos caminos que lleven hacia el logro de ese bien común que tanto se enfatiza en el gobierno pedagógico. Estamos dando cuenta de la pertinencia del gobierno pedagógico que como vemos, tiene hartos campos de acción solamente en el rubro de la educación, más el horizonte que se traza a otras direcciones, evidenciando no solamente la pertinencia, sino también la viabilidad, importancia y urgencia de implementarlo en beneficio de toda la sociedad.

### 4.3. ¿Qué podemos esperar?

Como se puede advertir, el planteamiento de un gobierno pedagógico implica una responsabilidad mayúscula, entendiendo que su propuesta está basada en un diagnóstico que denota las deficiencias de nuestros actuales dirigentes en el gobierno, por lo que el reto se torna trascendente si realmente se quiere proponer algo que se vea reflejado en la realidad de nuestra sociedad.

Por ahora, la única certeza que se tiene es que la idea de *Gobierno Pedagógico* no ha sido estudiada, y en este trabajo apenas se esbozó sobre sus planteamientos generales, señalando que su pleno desarrollo requiere de un trabajo arduo en materia política para poder vincular sus alcances con los de la pedagogía. En este sentido cabe aclarar que no es intención en nuestra postura desplazar el papel que la política juega dentro de las dinámicas gubernamentales de cualquier Estado, puesto que tal papel no en sí no está peleado con nuestra concepción, ya que siguiendo a la Real Academia, encontramos que el Arte Político es “el de gobernar y dar leyes y reglamentos para mantener la tranquilidad y seguridad pública, y conservar el orden y las buenas costumbres”, es decir, los fines que se propone son tan nobles como las que propone el gobierno pedagógico, aquí lo cuestionable es más bien el cómo se ha torcido ese camino y ha hecho de la política una batalla campal entre partidos políticos.

Así pues, consideramos que los elementos que aporta la política son muy valiosos en tanto porque es bien sabido que su andar por la historia es añejo y sus fines en sí los respaldan, se necesita entonces, recomponer el camino y para tal labor nuestra propuesta se manifiesta pertinente, de modo que las propuestas del gobierno pedagógico en relación con la política, que según Silva Bascuñán “supone la profundización en el análisis del comportamiento de los individuos y de los mecanismos que ponen en movimiento las influencias colectivas; se sirve de experiencias recogidas en el combate por el bien colectivo; exige profunda e íntima vocación al bien general, adivinación intuitiva de la jerarquía de las necesidades de los gobernados y de los medios para satisfacerlas”,<sup>128</sup> forjarían nuevos gobernantes con las características que ya enfatizamos a lo largo de este capítulo.

---

<sup>128</sup> Silva Bascuñán, Alejandro. *Tratado de derecho constitucional. Tomo I: Principios Estado y Gobierno*. Ed. Jurídica de Chile. Santiago. 1997. P.23

Expuesto lo anterior es posible que nos pueda esperar un panorama de apoyo por parte de políticos y pedagogos, considerando que la experiencia de estos campos del saber aportan los elementos clave para seguir desarrollando nuestra propuesta, sobre todo considerando que se trata de un asunto relativamente nuevo, pero sin olvidar que las ideas sobre las cuales se sustenta vienen incluso desde el pensamiento de Platón.

¡Pero que no nos gane la emoción, una caída podría resultar aplastante! Por eso también mostramos una postura sensata, sabedores que lo expuesto es lo que siempre hemos dicho... una propuesta y como tal debe ser puesta a consideración, valorarla y determinar su pertinencia, que como hemos señalado aquí está más que justificada.

Entonces, no resta más que publicar nuestras ideas que hoy solo pueden llamarse así, ideas, pero que quizás en un futuro no muy lejano se hagan realidad, lo cual siempre y cuando que se orienten por ese camino que originalmente se está trazando, no dudamos del bien que puede traer para un pueblo que hasta el día continua a la espera de ser gobernado por esa voz que en coro retumba... “por el bienestar social de mi México querido”.

## **Una reflexión final...**

El andar del siglo XX deja resultados divididos y contrastantes. Cambios tan radicales como el paso del campo a la ciudad. Otras cosas siguen sobre el mismo renglón, como la austeridad de los salones de clases de las escuelas comunitarias. Ya en el último capítulo se anticipaban las conclusiones de este trabajo e incluso se tomó una postura al respecto, por lo que aquí nos limitaremos a invitar a la reflexión.

La educación es para el alma casi lo mismo que la comida es para el cuerpo, por eso se trata de un derecho básico para todos. Hacer de la educación la herramienta más poderosa para transformar nuestra realidad es velar por la supremacía social, es darle créditos a la gente para que ellos mismos construyan su camino sin estar a expensas de terceros. Es necesaria la creación de nuevos escenarios que contemplen a los campesinos, produciendo redes sociales que no se queden en el interior de las urbes, sino que, como los Instructores Comunitarios, recorran hasta los rincones más apartados del país en donde exista un niño en edad escolar y más aún, a donde existan jóvenes y adultos carentes de los conocimientos más básicos como leer, escribir y hacer cuentas.

Que no nos aqueje la idea de que la utopía es un sueño ilusorio, por el contrario, debemos tomarla como punto de partida, como ese motor ideológico que impulse nuestro accionar en el día a día en la lucha contra la ignorancia y el desconsuelo. Desde luego todo cimentado en nuestro suelo, pero sin pretextos, encausados hacia el cielo.

No resta más que decir... si no existe la buena voluntad, no existe deseo, no existe hermandad, no existe la idea de una mejora social; solamente existe un vacío y en sus entrañas sólo la silueta de un individuo, vacío también.

## Bibliografía general

- Alba, Francisco. “Cambios demográficos y el fin del porfiriato” en: *El poblamiento de México*. Vol. III. CONAPO-Secretaría de Gobernación. México. 1993. Alberdi, Juan Bautista. *El crimen de la guerra*. Linkgua. Barcelona. 2009
- Aldana Rendón, Mario. *El campo jalisciense durante el porfiriato*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara. 1986
- Anda Gutiérrez, Cuauhtémoc. *Estructura socioeconómica de México: 1940-2000*. Limusa. México. 2005.
- Bazant, Mílada. “Escuela en pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses, 1879-1910”. En: Gonzalbo Aizpuru, Pilar (Coord.) *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. El Colegio de México. México. 1999
- Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el Porfiriato*. El Colegio de México. Centro de Estudios Históricos. México. 1993
- Béjar Navarro, Raúl y Héctor Rosales. (Comps.) *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Nuevas miradas*. UNAM/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Cuernavaca. 2005
- Canudas Sandoval, Enrique. *Las venas de plata en la historia de México. Síntesis de historia económica siglo XIX. III*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco/Utopía. Tabasco. 2005
- Carranza, José Antonio y Roger Díaz de Cossío. *La lucha por la educación de los adultos*. LIMUSA. México. 2000
- Cockcroft, James. *La esperanza de México*. Siglo XXI. México, 2001.
- CONAFE. *Hacia dónde vamos*. Programa institucional de mediano plazo. Conafe 2002-2006. SEP/CONAFE. México. 2002
- Cosío Villegas, Daniel. *Historia moderna de México: El porfiriato, la vida económica*. El Colegio de México. México. 1975.
- De la Cadena, Marisol. *Comuneros en Huancayo. Migración campesina a ciudades serranas*. Instituto de Estudios Peruanos. Documento de trabajo Número 26. Lima. 1988.
- Díaz Zermeño, Héctor. *México: del triunfo de la República al porfiriato*. UNAM. México. 2005
- Esteva, Gustavo. *La batalla en el México rural*. Siglo XXI, 4ª Ed. México, 1984.
- Falcón, Romana y Raymond Buve (Comps.) *Don Porfirio presidente..., nunca omnipotente. Hallazgos, reflexiones y debates. 1867-1911*. Universidad Iberoamericana. México. 1998
- Ferrer Muñoz, Manuel. *La formación de un Estado nacional en México. El Imperio y la República federal: 1821-1835*. UNAM. México, 1995
- Flores Rodríguez, Liliam. *La vivienda en México y la población en condiciones de pobreza*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la H. Cámara de Diputados. Núm. 63, febrero de 2009
- Foucault, Michael. *La hermenéutica del sujeto*. Akal. Madrid, 2005
- Foucault, Michael. “Tecnologías del yo” en: *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós. Barcelona. 1990
- Fromm, Erich. *El arte de amar*. Paidós. Barcelona. 2007
- Fullat, Octavi. *Filosofías de la educación: Paideia*. CEAC. Barcelona. 1992

- Galeano, Eduardo. *Especios: una historia casi universal*. Siglo XXI. México. 2008
- Galván, Luz Elena. "Voces ocultas de maestras rurales en Querétaro: 1920-1940". En: *Sinéctia*. Revista del ITESO. N° 28, Febrero-Julio de 2006
- García Duarte, Nohemy y Humberto Calderón Sánchez. *Sabor a campo: la educación rural y su entorno*. México: UPN, 2004
- Gilly, Adolfo. *La revolución interrumpida*. ERA. 2ª Ed. México, 2007
- Gomes, Cristina y Rodolfo Tuirán. *Procesos sociales, población y familia. Alternativas teóricas y empíricas en las investigaciones sobre vida doméstica*. Porrúa. México, 2001
- González Casanova, Pablo y Enrique Florescano. (Comps.) *México, Hoy*. Siglo XXI. México. 1979
- Gonzalbo, Pilar. *Género, familia y mentalidades en América Latina*. Universidad de Puerto Rico. San Juan. 1997.
- Granjas Castro, Josefina. "Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México". En: *Perfiles Educativos*. IISUE/UNAM. Vol. XXXII. Núm. 129, 2010
- Hernández Corona, Genaro. *Gregorio Torres Quintero. Su vida y obra (1866-1934)*. Universidad de Colima. Colima. 3ª Ed. 2004
- *Informe de evolución histórica de la situación nutricional de la población y los programas de alimentación, nutrición y abasto en México*. CONEVAL. México. 2009
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Mujeres y hombres en México 2010*. INEGI, 2010
- Katz, Friedrich. *La servidumbre agraria en México en la época porfiriana*. ERA. México, 1980
- Larrosa, Jorge. "Tecnologías del yo y educación" en: Larrosa, Jorge (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta. Madrid. 1995
- Leite, Paula y Luis Acevedo Prieto. "Migración internacional en México: balance y retos políticos". En: *La situación demográfica en México 2006*. CONAPO. México, 2006
- Lloyd, Jane-Dale. *Porfirio Díaz frente al descontento popular regional*. Universidad Iberoamericana. México, 1986
- López y Rivas, Gilberto. *Nación y pueblos indios en el neoliberalismo*. Plaza y Valdés. México, 1985
- Loyo Bravo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México. 1911-1928*. México: El Colegio de México. 1999
- Loyo, Engracia. "La educación de los indígenas: Polémica en torno a la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria (1911-1917)" en: Moreno-Bonett, Margarita y González, María del Refugio. *La génesis de los derechos humanos en México*. UNAM. México. 2006
- Marín Sánchez, Manuel. "Función social de la educación y rol del profesor" en: Yubero Jiménez, Santiago (coord.) *La sociedad educadora: dimensiones psicosociales de la educación*. Universidad de Castilla/La Mancha. Cuenca. 2003
- Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*. 2ª ed. Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana. México. 1998
- Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*. Universidad Iberoamericana/ Centro de Estudios Educativos. México. 1998
- Monroy Serrano, Raymundo. *Una aproximación a la educación primaria en el estado de Hidalgo durante la revolución mexicana, 1910-1917*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca. 2003
- Mora Hurtado, Héctor. *Migración del campo a la ciudad en América Latina*. Colegio Interamericano de Defensa/Ejército de Colombia. Clase XXXVI. Washington, 1997

- Nietzsche, Friedrich. *Humano, demasiado humano*. Akal. Madrid, 1996
- Nietzsche, Friedrich. *La voluntad de poder*. EDAF. Madrid. 1981
- Nivón Bolán, Amalia. *La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: el caso de México (1890-1900)*. Universidad Pedagógica Nacional. México. 2005
- Pani, Alberto. *La instrucción rudimentaria en la República*. Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. México. 1912
- Paré, Luisa y Elena Lazos Chavero. *Escuela rural y organización comunitaria*. México: UNAM/Plaza y Valdés. 2003
- Patiño, Juan Carlos. "Impacto de las políticas migratorias en las familias mazahuas", en: *Convergencia*. Mayo-Agosto, N° 28. Año 9. Toluca. 2002
- Piñera Ramírez, David. *Visión histórica de la frontera norte de México*. Tomo IV. Universidad Autónoma de California/Ed. Kino. Mexicali, 1987
- Plan de Estudios 2009. Primaria. SEP
- Platón. *Mitos*. Siruela. Madrid. 1998
- Ramírez Castañeda, Elisa. *La educación indígena en México*. UNAM. México, 2006
- Roett, Riordan. (Comp.) *México y Estados Unidos. El manejo de la relación*. Siglo XXI. México, 1999
- Rousseau, Jean-Jacques. *El contrato social*. Maxtor. Valladolid. 2008
- Roux, Rhina. *El príncipe mexicano. Subalternidad, historia y Estado*. ERA. México, 2002
- Silva Bascuñán, Alejandro. *Tratado de derecho constitucional. Tomo I: Principios Estado y Gobierno*. Ed. Jurídica de Chile. Santiago. 1997
- Solana, Fernando. (Et. Al.) *Educación: visiones y revisiones*. Siglo XXI. México. 2006
- Tedesco, Laura. *Remesas, Estado y desarrollo*. Documento de trabajo núm. 72. Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior (FRIDE). Madrid. 2002
- Torres Quintero, Gregorio. *La instrucción rudimentaria en la República*. Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología. México. 1913
- Vallejo Campos, Álvaro. *Platón: el filósofo de Atenas*. Ed. Montesinos. Madrid. 1996
- Vázquez Jiménez, César. (Coord.) *Quiénes somos y qué hacemos en el Conafe. Cuaderno del participante 2009-2010*. CONAFE. México. 2ª ed. 2007
- Vázquez Segura, Luz. (Et. Al.) *Historia de México. De la época prehispánica a la actualidad*. Libro de texto gratuito, 3er grado. LIMUSA/SEP. México. 2004

## SITIOS ELECTRÓNICOS

- Acosta Reveles, Irma. *Trabajo de la mujer en zonas rurales. Inequidad persistente*. Centro de Estudios para América Latina/Universidad de Miami. 2007. P. 10. Disponible en: <http://www.sitemason.com/files/i7zbeE/WORKING%20PAPERS%206.pdf>
- Aguilar, Teodoro. *El maestro rural como agente del desarrollo de la comunidad y su preparación para tal fin*. México: CREFAL. Disponible en: [http://www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/coleccion\\_crefal/tesis/teodoroaguilar.pdf](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/tesis/teodoroaguilar.pdf)
- Apoyos y Servicios a la Comercialización Agropecuaria. Disponible en: [http://www.aserca.gob.mx/artman/publish/article\\_183.asp](http://www.aserca.gob.mx/artman/publish/article_183.asp)
- Boils Morales, Guillermo. “Las viviendas en el ámbito rural”. En: *Revista de información y análisis*. INEGI. Núm. 23, año 2003. P. 48 Disponible en: <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/Articulos/sociodemograficas/vivrural.pdf>
- Boletín 152. Apoya el Conafe a jóvenes para realizar estudios superiores. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/bol1520608>
- Cituk y Vela, Dulce María. “La escuela rural mexicana: antecedentes, presente y futuro” en: *E-Formadores*. Revista del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Disponible en: [http://e-formadores.redescolar.ilce.edu.mx/revista/e\\_formadores\\_ver\\_10/articulos/dulce\\_cituk\\_jul2010.pdf](http://e-formadores.redescolar.ilce.edu.mx/revista/e_formadores_ver_10/articulos/dulce_cituk_jul2010.pdf)
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. Gobierno Federal. 2010. Disponible en: <http://www.conafe.gob.mx>
- “Dos siglos de desigualdad” en: *El Universal*. México. 30 de Agosto de 2010. Disponible en formato electrónico: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/180023.html>
- Ezpeleta, Justa. “Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado”. En: *Revista Iberoamericana de educación*. Septiembre-Diciembre de 1997. P. 13. Disponible en: [http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec\\_laesc.pdf](http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec_laesc.pdf)
- González Navarro, Moisés. “Los braceros en el Porfiriato” en: *Revista Estudios Agrarios*. P. 10. Disponible en: [http://www.pa.gob.mx/publica/rev\\_44/analisis/01%20los%20braceros%20del%20porfiriato.pdf](http://www.pa.gob.mx/publica/rev_44/analisis/01%20los%20braceros%20del%20porfiriato.pdf)
- Gobierno Federal/Conafe. Disponible en: <http://www.gobierno.com.mx/conafe.html>
- Gómez Serrano, Jesús. *El trabajo y los trabajadores*. Disponible en: [http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/estados/libros/aguas/html/sec\\_59.html](http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/estados/libros/aguas/html/sec_59.html)

- Guzmán Gómez, Elsa y Arturo León López. “Multiactividad y migración campesina en el poniente de Morelos, México. En: *Política y Cultura*. Primavera 2005. Núm. 23. P. 117. Disponible en: <http://scielo.unam.mx/pdf/polcul/n23/n23a07.pdf>
- INEGI, II Censo de Población y Vivienda 2005, México. Resumen General. Extraído de: *Dispersión de la población y desarrollo rural*. CONAPO. P. 220. Disponible en: <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/cipd15/Cap10.pdf>
- *La salud reproductiva de los y las jóvenes de áreas rurales*. Population Council. 2005. Disponible en: <http://www.popcouncil.org/pdfs/InformJovenes2.pdf>
- Noradi, Mariana. “Apoyan en Malinalco a hijos de migrantes”. En: *La Jornada*. 6 de diciembre de 2009. P. 4. Formato electrónico, disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/12/06/index.php?section=politica&article=004n3pol>
- Petrone, Mario y Patricia Funes. *Algunas aproximaciones a las ciudades latinoamericanas*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. P. 12. Disponible en: <http://www.educacionpolimodal.santacruz.gov.ar/explorasc/materialespdf/fasc.sociales/FASCICULOS/CSSOC04%20Algunas%20aproximaciones%20a%20las%20ciudades.pdf>
- Ramírez Valverde, Benito y Adrián González Romo. “La migración como respuesta de los campesinos ante la crisis del café: estudio en tres Municipios del estado de Puebla”. En: *Ra Ximhai*: Universidad Autónoma Indígena de México. Mayo-Agosto 2006. Año 2. Núm. 2. P. 321. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/461/46120202.pdf>
- Rockwell, Elsie. *Cursos comunitarios: una primera alternativa para el medio rural*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 1996. Disponible en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce34\\_07expe.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce34_07expe.pdf)
- Sáenz Ferral, Arturo. Dir. Gral. Del Conafe en la Reunión de Equidad Educativa en el marco del Bicentenario. Dolores Hidalgo, Gto., 8 de febrero de 2010. Disponible en: <http://www.conafe.gob.mx/gxpsites/hqxpp001.aspx?5,53,250,O,S,0,PAG;CONC;235;7;D;834;1;PAG>
- Sánchez, Mayela. “Fracasa Conafe en llevar educación a comunidades rurales” en: *Contralínea. Periodismo de investigación*. México. 4 de octubre de 2009. Disponible en: <http://contralinea.info/archivo-revista/index.php/2009/10/04/fracasa-conafe-en-llevar-educacion-a-comunidades-rurales/>
- Schmelkes, Sylvia. “La educación rural en México” presentado en: Memoria de la 22 Conferencia del consorcio Círculo del Pacífico: La educación para el siglo XXI. Conferencias Magistrales. Colima, 1998. Disponible en: [http://www.anuies.mx/servicios/d\\_estrategicos/libros/lib60/2.html](http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib60/2.html)
- Sitio electrónico del Diconsa. Gobierno Federal/SEDESOL. 2010. Disponible en: <http://www.diconsa.gob.mx/index.php/conoce-diconsa/ique-es-diconsa.html>
- Sitio electrónico de Liconsa. Gobierno Federal/SEDESOL. 2010. Disponible en: [http://www.liconsa.gob.mx/innovaportal/v/1534/1/mx/que\\_es\\_liconsa.html](http://www.liconsa.gob.mx/innovaportal/v/1534/1/mx/que_es_liconsa.html)

- Sitio electrónico del programa Oportunidades. Gobierno Federal/SEDESOL. 2011. Disponible en: [http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/poblacion\\_objetivo](http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/poblacion_objetivo)
- Pérez Montfort, Ricardo. *El pueblo y la cultura. Del porfiriato a la revolución*. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Antropología social. P. 64. Disponible en: <http://132.248.35.1/bibliovirtual/Libros/BejaryRosales/3P%C3%A9rez%20Montfort.pdf>
- Tenti Fanfani, Emilio y Rosa María Torres. *Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios*. IIPE UNESCO. Buenos Aires. 2000. P. 14 Disponible en: <http://www.campus-oei.org/equidad/pub.PDF>
- Torres, Felipe. “El saldo del siglo XX: La inseguridad alimentaria en México” en: *XXI Seminario de economía agrícola*. UNAM. México, 2001. P. 2. Disponible en: <http://168.96.200.17/ar/libros/mexico/iiec/Torres.pdf>
- Torres Sánchez, Francisco. *Jalisco y la revolución mexicana: estructura, economía y cambio institucional*. Disponible en: [http://bidi.unam.mx/libroe\\_2007/0870175/11\\_c07.pdf](http://bidi.unam.mx/libroe_2007/0870175/11_c07.pdf)
- Tovar, Martha Patricia. *Estudio sobre la educación para la población rural en México*. Proyecto FAO/UNESCO. Roma, 2004. P. 274. Disponible en: [http://www.red-ler.org/estudio\\_educacion\\_poblacion\\_rural\\_mexico.pdf](http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_mexico.pdf)
- Valenzuela, Malú y Gómez Gallardo. “Del pasado al presente: problemática, situación actual, retos y oportunidades de la educación de las personas jóvenes y adultas” en: *Corrientes en la educación de personas jóvenes y adultos*. Instituto Hidalguense de Educación/Universidad Pedagógica Nacional. Conferencias. P. 17. Disponible en: <http://licenciaturas.upnlapaz.edu.mx/Programasacademicos/LIE/LIEAntologias/03 semestre/CORRIENTESSEDUCEPJA.PDF>
- Zebadúa, Emilio. “Educación indígena y diversidad lingüística” en: *La Crónica*. 02-feb-2009. Disponible en: [http://www.cronica.com.mx/nota.php?id\\_notas=417919](http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_notas=417919)