

Los actores sociales frente al desarrollo rural

**Yolanda Massieu Trigo, Michelle Chauvet Sánchez
y Rodolfo García Zamora**

coordinadores generales

**ACCIONES SOCIALES PÚBLICAS Y PRIVADAS
CONTRA LA POBREZA**

**Ivonne Vizcarra Bordi
y Boris Marañón Pimentel**

coordinadores

TOMO

3



Ivonne Vizcarra Bordi
Boris Marañón Pimentel

IVONNE VIZCARRA BORDI
BORIS MARAÑÓN PIMENTEL
Coordinadores

Acciones sociales públicas y privadas contra la pobreza

Obra en portada de
BORIS VISKIN

Diseño de portada
JOSÉ MANUEL ALDERETE

Formación
FERNANDO QUINTANILLA

DR © ASOCIACIÓN MEXICANA DE ESTUDIOS RURALES
DR © EDITORIAL PRAXIS
PRIMERA EDICIÓN, 2005

ISBN 970-682-223-2, OBRA COMPLETA
ISBN 970-682-226-7, TOMO III

Reservados todos los derechos. Ninguna parte de este libro puede ser reproducida, archivada o transmitida, en cualquier sistema –electrónico, mecánico, de fotorreproducción, de almacenamiento en memoria o cualquier otro–, sin hacerse acreedor a las sanciones establecidas en las leyes, salvo con el permiso escrito del titular del *copyright*. Las características tipográficas, de composición, diseño, corrección, formato, son propiedad del editor.

ASOCIACIÓN MEXICANA DE ESTUDIOS RURALES, Circuito Mario de la Cueva s/n, Ciudad Universitaria, 04510, México, DF

EDITORIAL PRAXIS, Vértiz 185-000, col. Doctores, del. Cuauhtémoc, 06720, México, DF, tel. 57 61 94 13, telefax 55 78 86 89

ÍNDICE

- 5 Presentación
- 31 Introducción
- 49 Lista de abreviaturas, siglas y acrónimos usados en este tomo
- 55 Posibilidades de una vida de calidad en el entorno de la pobreza rural. Notas para estudiar la relación entre pobreza y políticas sociales, RENATO JAVIER MARTÍNEZ y VÍCTOR ANTONIO HERNÁNDEZ
- 69 Evaluación del Progesa, VERÓNICA VILLARESPE REYES
- 85 Un nuevo enfoque en el estudio de la pobreza rural: la perspectiva femenina, MIRIAM NÚÑEZ, TOMÁS MARTÍNEZ y FERNANDO MANZO
- 111 Políticas de seguridad alimentaria campesina de los años 90 con asignación genérica, IVONNE VIZCARRA BORDI
- 143 Opinión del campesino sobre el Programa de Subsidios Directos a la Agricultura (Procampo) en una región del estado de Puebla, BENITO RAMÍREZ, PEDRO JUÁREZ y GUSTAVO RAMÍREZ
- 169 La evolución del consumo del frijol de los pobres rurales y urbanos en México, MARIO DEL ROBLE PENSADO LEGLISE
- 187 Hacia un cambio estructural para el desarrollo sostenido y sustentable en Chiapas, GUILLERMO MONTOYA, FRANCISCO HERNÁNDEZ y JOSÉ MIJANGOS
- 217 Políticas de salud y tradición médico-herbolaria en áreas rurales de Nuevo León, VERONIKA SIEGIN
- 243 Condición campesina y participación social. Los campesinos guanajuatenses ante los procesos de cambio, MARÍA DEL CARMEN CEBADA CONTRERAS
- 267 Globalización, crisis azucarera y luchas cañeras en los años noventa, FRANCIS MESTRIES BENQUET.

- 297 Movimiento social y relaciones de poder en La Frailesca, Chiapas, ÁLVARO MARTÍNEZ QUEZADA
- 315 Procesos de identidad entre la población chichimeca y otomí de Guanajuato (1856-2000), JORGE UZETA
- 331 Abrir mentes y corazones en la formación de los profesionistas, GISELA LANDÁZURI BENÍTEZ
- 353 Educación y participación laboral de los niños en México: la evidencia de las encuestas de hogares, 1984-1996, HÉCTOR ROBLES VÁSQUEZ
- 381 Maestros y maestras rurales en las comunidades rurales: encrucijada de caminos hacia la sustentabilidad, ELENA LAZOS CHAVERO
- 411 Educación y construcción de la identidad en una comunidad indígena: los ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec (mixe), Oaxaca: un proyecto de desarrollo social, JOSÉ MANUEL JUÁREZ y SONIA COMBONI SALINAS
- 435 Del derecho al hecho hay mucho trecho. La intolerancia religiosa en las sociedades rurales, MIGUEL HERNÁNDEZ MADRID
- 445 El maltrato al viejo entre los zoques de Chiapas, LAUREANO REYES GÓMEZ

MAESTROS Y MAESTRAS RURALES EN LAS COMUNIDADES RURALES:
ENCRUCIJADA DE CAMINOS HACIA LA SUSTENTABILIDAD

ELENA LAZOS CHAVERO¹¹⁹

I. INTRODUCCIÓN

La intención en este artículo es reflexionar sobre los retos y las posibilidades para establecer una vinculación entre tres sectores sociales: maestro(a)s rurales, productores y alumno(a)s de las escuelas primarias con el fin de lograr una participación conjunta en la conservación de los recursos naturales y en la construcción de acciones colectivas para la sustentabilidad de la región. ¿Cómo aprovechar una institución formal para crear un espacio donde se discutan y se decidan acciones conjuntas entre los maestros y los habitantes de las comunidades rurales para conservar los recursos naturales de la región? ¿Podría la escuela convertir proyectos participativos con los niños y niñas de la sierra en procesos de aprendizaje formal?

Debido a nuestra preocupación en el futuro ambiental y social de la región, hemos planteado en otras investigaciones trabajar con diversos sectores sociales para construir, de forma conjunta, procesos de sustentabilidad, la cual se ha encaminado a intentar conservar los recursos naturales y a proyectar alternativas productivas viables para los habitantes de las comunidades rurales de la sierra de Santa Marta, al sur de Veracruz.

Este mismo objetivo general permea la presente investigación, pero ahora la institución comunitaria es la escuela, espacio que permite

¹¹⁹ Miembro del Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.

plantear proyectos de educación ambiental no formal, pero con el objetivo de pasarlos a formar parte de la educación formal de los niños-niñas. La escuela tiene todo el potencial para llevar a cabo proyectos participativos con los padres y las madres de familia a través de los niños y niñas. Por ello, quisimos realizar proyectos que tuvieran como meta dar respuesta a necesidades específicas sentidas por los habitantes, padres y madres de los alumnos. Estas necesidades se habían expresado en talleres con los padres y madres de familia en diversos temas, los cuales abarcaban programas de salud y de alimentación, así como los peligros en el uso de agroquímicos hasta el mejoramiento de la productividad agrícola.

En la región, la escuela es una institución poco atendida, ya que la mayor parte de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales trabaja, principalmente, en el nivel de ejido o de grupos comunitarios (básicamente, productores).

Esto constituía una razón más para abarcar la escuela. En principio, partimos de la imagen de que el maestro rural podría desempeñar un papel participativo en las comunidades. Sin embargo, los maestros tienen el desafío de lograr una retroalimentación positiva en la vida de las comunidades donde imparten sus enseñanzas cuando los espacios escolares cruzan sectores con distintos intereses. Esto nos planteaba enormes retos para lograr un trabajo conjunto entre los sectores. Tendríamos que profundizar en el entendimiento de las relaciones interculturales y las formas de negociación de conflictos sociales y políticos en torno al futuro ambiental y social de una región rica en biodiversidad, pero con altos grados de deterioro.

La sierra de Santa Marta se caracteriza por ser una región con una diversidad de comunidades vegetales, pero bajo una deforestación galopante desde hace varias décadas. Ésta continúa a pesar de que la sierra ha sido declarada, nuevamente, como un área de protección. En la actualidad, la reserva especial de la biosfera, notificada en 1998, está formada por territorios de la sierra.

Nuestro trabajo se desarrolla en este contexto de reservas formuladas en un proceso unilateral, donde las comunidades no se han incorporado a un proceso de discusión y decisión conjunta. Por el contrario, la mayor parte de los habitantes (indígenas y mestizos) considera la promulgación de la reserva como una cuestión impositiva. En este sentido, lograr negociaciones alrededor del manejo de los recursos naturales es un reto para todos los habitantes y sectores involucrados. Esta situación se agrava con la pobreza y marginalidad de la región y con la falta de alternativas económicas para la zona (Cervigni y Ramírez, 1996; CRUO-Uach y PSSM, 1997; Lazos y Godínez, en prensa)¹²⁰. Desde 1992, en algunas comunidades, los mestizos de ciudades aledañas han comprado tierras, desplazando a los indígenas o mestizos pobres, antiguos propietarios de la tierra. La falta de tierras para muchas familias campesinas y de trabajo en la región provocan el aumento de la migración en nuevos circuitos migratorios (hacia el norte del país). Esta situación hace que el contexto de cualquier proyecto de desarrollo sea altamente vulnerable económica, política y socialmente.

2. HISTORIA Y CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

La educación formal y sus intentos de vinculación

Desde la década de los veinte, muchos son los ejemplos de maestros rurales que, junto con el cura, jugaban un papel central en el destino de las comunidades rurales. Después de la Revolución, los maestros

¹²⁰ Para 1995, Pajapan tenía el índice de 1.2458; Mecayapan, de 1.3968; y Sotapan, de 1.5798. En 1995, Tatahuicapan todavía estaba incluido en los datos del municipio de Mecayapan, ya que formaba parte de él. Los tres municipios se encuentran entre los 40 más marginados en el nivel nacional (Conapo, 1998; mayor discusión, en Lazos y Godínez, en prensa).

eran considerados como los agentes que provocarían el desarrollo comunitario del medio rural. Por los vínculos tan estrechos entre maestros y campesinos durante 1931-1934, con Narciso Bassols, como secretario de Educación, se inició un programa que creaba las escuelas regionales campesinas en las que se intentaba combinar la formación de los maestros con la capacitación agrícola. El énfasis iba encaminado hacia el mejoramiento de los métodos productivos entre los campesinos. Los estudiantes asistían a un curso de capacitación agrícola o técnica durante dos años y, después de su terminación, podían optar por un año en el cual se centraban en los métodos docentes. Esto alentaba la vinculación entre maestros rurales y las comunidades. Por otro lado, en movimientos campesinos, muchos profesores marcharon por la demanda de mejores condiciones de vida para los habitantes rurales.

Durante el periodo de Cárdenas (1934-1940), la política de una «educación socialista» insistía en las vinculaciones escuelas-comunidades a través de profundas reformas sociales y políticas, que sentaron las bases para una educación consolidada en el medio rural. Sin embargo, a partir de 1940, el énfasis en la educación rural disminuye, y la educación urbana se toma como modelo. Desaparecen las escuelas regionales campesinas y la educación comunitaria adquiere una función compensatoria. A pesar de la creación, en 1951, del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), cuyos objetivos eran apoyar la alfabetización para adultos y «... proporcionar a las comunidades rurales una cantidad mínima de elementos que les permitieran una mejor adaptación al ambiente y a los requerimientos de la vida diaria contemporánea y de ahí la necesidad de personal capacitado en materias como higiene, agricultura, pequeña industria y artesanías» (Torres Bodet citado en Pieck, 1996: 87-88), sólo la prioridad de la vinculación con las comunidades en el medio rural se concretizó en la Ley Nacional de Alfabetización. Los centros de educación básica para adultos (Cebas), creados en 1971,

y las misiones culturales¹²¹ perdieron importancia durante la década de los ochenta. No obstante de todos estos esfuerzos, el 24% de la población en edad escolar continuaba, para 1970, fuera del sistema educativo, y las áreas rurales quedaban subordinadas al modelo de desarrollo urbano e industrial (Pieck, 1996). A partir de entonces, las escuelas rurales, sus maestros y sus alumnos carecen de posibilidades para plantear modelos educativos acordes con sus necesidades prácticas y a la problemática regional vivida.

La educación no formal fue fortificada en ciertos periodos —por ejemplo, durante 1976-1982 con el Plan Nacional de Educación, que se esforzaba por extender la educación en el nivel de comunidad mediante el Programa de Educación a Grupos Marginados—. Sin embargo, la educación no formal sigue siendo fortuita y compensatoria en ocasiones y con un énfasis técnico en algunos programas de salud, dependiendo de las políticas poblacionales y agrícolas del momento.

Con esta historia de vinculaciones entre la educación formal y no formal, quisimos analizar las posibilidades y limitantes de las interrelaciones entre el magisterio y las comunidades para edificar proyectos conjuntos. Para ello, requerimos conocer la imagen actual del maestro rural, desde el punto de vista de las comunidades, y las visiones de los profesores respecto a las comunidades con el fin de evaluar las posibilidades de establecer vinculaciones proyectadas a largo plazo. ¿Podrían ser los maestros y maestras interlocutores con grupos o sectores sociales de las comunidades para proponer proyectos educativos con los niños y niñas sobre la conservación y el manejo sustentable de los recursos naturales de la región?

¹²¹ Durante el periodo de José Vasconcelos, como secretario de Educación (1920-1923), nacieron las misiones culturales, como campañas educativas, con el propósito de castellanizar; más tarde, adquirieron el objetivo de brindar oficios y técnicas agrícolas. En las siguientes décadas, dejaron de tener un papel importante en la educación comunitaria. En 1970, las misiones vuelven a recuperarse como un espacio de vinculación comunitaria. En la actualidad, ya nadie las menciona.

La educación no formal como espacio de capacitación agrícola-ecológica: ¿sustentable o azarosa?

Entre 1960 y 1970, hubo un amplio desarrollo de programas de educación para adultos en México en manos gubernamentales (principalmente en la alfabetización, en el control de natalidad, en el extensionismo agrícola y en cursos de tejido y costura) con la esperanza de que contribuirían al crecimiento económico. La educación formal no estaba aumentando a los mismos ritmos que la población, ni proveía las capacidades técnicas requeridas para el mercado de trabajo. Por ello, los programas no formales tenían, para las agencias gubernamentales, un papel significativo en los procesos de desarrollo, ya que se consideraban como una compensación de las debilidades del sistema educativo formal. La teoría del capital humano se convirtió en la contraparte educativa de las teorías del desarrollo. Se le atribuyeron a la educación poderes casi mágicos para combatir las desventajas sociales y económicas. La educación no formal estaba considerada con ventajas, ya que no se necesitaban maestros titulados, aulas especiales ni estudiantes de «tiempo completo» (Pieck, 1996: 43-45).

El conjunto de estos programas fue nominado como educación comunitaria, en el supuesto de que tienen efectos positivos en el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades (Pieck, 1996)¹²². Sin embargo, a pesar de las altas inversiones financieras y de la participación de varias instituciones gubernamentales (centros de desarrollo del DIF, misiones culturales de la SEP, centros de educación

¹²² La investigación de Pieck (1996) tiene el objetivo de explorar el significado y la función social de los programas oficiales de la educación comunitaria en México para los maestros y para los alumnos. Desde una perspectiva etnográfica y sociológica, llega a la conclusión de que la educación comunitaria transmite los códigos respecto al posicionamiento social, y no es una educación cuestionadora de valores. Las características compensatorias de estos programas son evidentes. Los cursos no tienen impactos en un mejoramiento significativo en los ingresos o en las condiciones de vida, pero trascienden en función de los significados que permanecen en los y las alumnas y en los y las maestras.

del INEA)¹²³, los resultados han sido efímeros y heterogéneos. El extensionismo agrícola, para las comunidades rurales, quedó en manos de las instituciones gubernamentales con el objetivo de que los productores pudieran asimilar «el progreso tecnológico» de los centros de investigación. La extensión agrícola se convirtió en uno más de los ingredientes del paquete tecnológico y casi nunca ha jugado un papel educativo importante en el cual se pudieran discutir las opciones productivas o las ventajas y desventajas de la aplicación de las técnicas (Schmelkes, 1984). La importancia de la capacitación productiva iba con el vaivén de las necesidades económicas, según las políticas nacionales de desarrollo. Con claridad, esta política de capacitación obedecía a toda una política en el nivel internacional.

A partir de la década de los setenta, hubo, nuevamente, un interés por el tema de la organización y capacitación campesina. Se crearon instituciones y programas con este interés: la Dirección General de Extensión Agrícola, el Instituto Nacional para la Capacitación Agropecuaria (INCA), el Fideicomiso para la Organización y Capacitación Campesina (FOCC) y el Programa Nacional para el Desarrollo Rural Integral (Pronadri). Los programas, a pesar de que incluyeron en su currículum cuestiones productivas, administrativas y de comercialización, carecían de la integración necesaria entre los procesos educativos y el desarrollo rural. Para fines de los años ochenta, casi 60 instituciones gubernamentales llevan a cabo actividades de capacitación dentro del sector rural (Latapí, 1982; Schmelkes, 1982; Pieck, 1996).

A pesar de este bloque de capacitación, las áreas rurales permanecían en condiciones de pobreza social y económica. En una investigación sobre la extensión agrícola, se señala que la capacitación no beneficia a los se encuentran en condiciones más desfavorables y favorece a quienes están en condiciones más prósperas (Schmelkes,

¹²³ Desarrollo Integral de la Familia (DIF); Secretaría de Educación Pública (SEP); Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)

1989). Los pocos impactos en el desarrollo social y económico de los pueblos se deben a la falta de planeación, a una distribución desigual de los cursos, a la baja correspondencia entre objetivos y contenidos, pero sobre todo, a la desvinculación con las características marginales y de pobreza de la población (Pieck, 1996: 20-23). Quedó claro que la educación de forma aislada no podía ser la respuesta a los problemas sociales y económicos de los países pobres.

La mayoría de los programas de educación no formal no ha generado cambios importantes en la igualdad genérica, social y económica, ni ha promovido procesos de toma de conciencia. Por el contrario, el contenido y la pedagogía de los cursos refuerzan la transmisión de códigos restringidos y el papel de los habitantes (particularmente el de las mujeres) dentro de la estructura social de una comunidad¹²⁴. Reproducen aspectos como: el papel pasivo de los y las alumnas, el rango de autoridad, las relaciones verticales en la sociedad, las nociones de poder y la carencia de una voz en la sociedad. Las habilidades adquiridas por los y las alumnas les permiten mejorar sus condiciones de vida de manera restringida, pero son muy valoradas, pues crea capacidades comunes y experiencias compartidas. Ello tiende a fortificar procesos de identidad y de posicionamiento social entre alumnos y maestros. Es claro que la educación comunitaria, promovida por el gobierno, cumple una función en términos macrosociales: refuerza la legitimación y la presencia del estado por medio de una actividad educativa que satisface algunas de las expectativas de la población (Pieck, 1966).

En el otro extremo, tenemos a la educación popular. Aquí, nos limitaremos a la educación popular ambiental (EPA)¹²⁵. Desde esta

¹²⁴ Una alumna adulta de 30 años dice: «Yo me siento útil para mi familia», mientras que otra dice: «Para nosotros los pobres..., estos cursos están bien» (Pieck, 1966: 291 y 324). Estas citas reflejan que estos cursos satisfacen necesidades personales, pero no tienen efectos sociales a largo plazo.

¹²⁵ La EPA es un proceso integral participativo en el cual el proceso educativo recupera la práctica de los sectores populares, la profundiza con elementos teóricos y la

óptica, la educación no se ve ni como la panacea ni como una mera transmisión de conocimientos que vienen a «sacar de la pobreza». Al contrario, bajo la filosofía de esta educación, ésta se considera un instrumento político que pretende transformar la conciencia social y política de los sectores participantes. Haciendo una evaluación, se encuentran las reflexiones hechas hasta 1995 por la Red de Educación Ambiental (REPEC). Se resaltaron experiencias valiosas con impactos positivos. Sin embargo, participantes de la Red hicieron críticas importantes hacia organizaciones no gubernamentales por haber planteado proyectos ambientales sin haber logrado una fortaleza y continuidad de trabajo con los sectores populares. Entre los factores que explicaban la falta de consolidación en la mayoría de las vivencias, se podían resaltar tres: a) La sobresimplificación, la improvisación y la falta de preparación en educación ambiental de parte de los grupos ambientalistas; b) Las demandas de los grupos populares crecían a mayores ritmos que la disponibilidad de tiempo, recursos e innovaciones educativas de las organizaciones; y c) Las dificultades para alcanzar las metas políticas de los sujetos participantes (REPEC, 1995). Si hoy en día volvemos a realizar una evaluación, la educación popular ambiental ha superado, en buena medida, las dos primeras críticas que se le hicieron hace ocho años. Sin embargo, todavía queda pendiente el trabajo sobre las metas políticas establecidas.

Si bien la educación popular ambiental ha tenido aciertos importantes en atender la formación de grupos populares (urbanos y rurales), sus esfuerzos han sido optimizados cuando aquélla se ha dirigido a organizaciones populares ya constituidas. Por el contrario, si se parte de proyectos entre pequeños grupos comunitarios con el fin de fortificarlos,

renueva en la actuación de los sujetos estratégicos. La EPA recupera el conocimiento de los sujetos sociales, brinda información técnica a partir de los conocimientos científicos y renueva la interpretación de la realidad circundante de los sujetos participantes. Su enfoque es interdisciplinario y holístico, y su meta es la transformación de la realidad.

esto puede conducir a resultados efímeros y azarosos, principalmente cuando se pierde el interés por la participación a largo plazo.

Existen redes y organizaciones sociales en el medio urbano y rural que han incorporado la EPA como una demanda social y política para el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes, considerando como meta la conservación y el uso adecuado de los recursos naturales a través de la planificación participativa y la capacitación para ejecutar alternativas. La Red de Educación Popular y Ecología para América Latina y El Caribe (REPEC) reúne a organizaciones que intervienen en el desarrollo de proyectos y actividades concordantes con las metas y líneas de acción del Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global, suscrito en Río de Janeiro, en 1992. Uno de los institutos más antiguos de la Red, que vienen consolidando trabajos relacionados con el medio ambiente y el desarrollo desde 1979, es el Instituto Internacional de Medio Ambiente y Desarrollo en América Latina (Iied), el cual ha trabajado más en municipios urbanos de tamaño medio¹²⁶.

En México, cabe resaltar una de las primeras experiencias de la EPA en la región de Pátzcuaro, Michoacán. Desde principios de la década de los ochenta, el Centro de Estudios Sociales y Ecológicos (CESE) impulsó proyectos de educación y desarrollo regional con los lineamientos del ecodesarrollo. Éstos compartían dos enfoques: cambiar a los individuos y modificar las relaciones sociales que fortalecían modelos ambientales no sustentables. La inserción comunitaria se realizaba a través de metodologías participativas. La selección de las comunidades tenía como punto de partida tres criterios:

¹²⁶ En el ambiente urbano mexicano, la Unión de Colonos, Inquilinos y Solicitantes de Vivienda del Estado de Veracruz (Ucisver-Pobladores), surgida en 1984 y con más de tres mil miembros para 1994, ha sido una de las organizaciones del MUP que ha reivindicado desde un principio la necesidad de dar a los asentamientos promovidos una dimensión ecológica, productiva y popular. El saneamiento ambiental resultó ser el área de atención prioritaria. La definición del problema derivó en un proceso de intercambio de experiencias y en la unión con otros grupos de la región. Esto permitió la instalación de letrinas secas en comunidades del municipio de Coatepec (García y Almázan, 1994).

representatividad, receptividad y efecto multiplicador para la región. El CESE apoyó a líderes para definir una estrategia de organización general en torno a la defensa del lago. Desde su creación, en 1982, la Organización Ribereña contra la Contaminación del Lago de Pátzcuaro (Orca) integraba 27 comunidades. Su objetivo era defender los recursos de la región, y combatir los problemas de contaminación a través de la participación organizada de las comunidades. Se elaboró un paquete de capacitación con temas ecológicos, metodológicos, estratégicos, culturales, económicos y políticos, tratando precisamente que la educación ambiental fuera holística. Los talleres regionales y los cursos fueron metodologías que cubrieron niveles y temas. Los resultados han abarcado desde la concientización ecológica y obras de protección ambiental en las comunidades hasta cambios en las políticas gubernamentales con la incorporación de planes y técnicas del ecodesarrollo. Se ha logrado el fortalecimiento de las organizaciones con 120 dirigentes y la creación de nuevas organizaciones regionales (Esteva, 1994). Los sectores con los cuales se ha trabajado menos son el magisterio y los funcionarios municipales, por lo que todavía no ha habido una evaluación de esta interacción.

En la sierra de Santa Marta, no ha habido una organización de tal magnitud¹²⁷ y las luchas o movimientos sociales, que reivindicaron en sus demandas políticas el mejoramiento del ambiente o la conservación de los recursos naturales, se han concentrado en forma de denuncia, responsabilizando al gobierno por los procesos de deforestación de la región¹²⁸. Por el contrario, las contradicciones

¹²⁷ Existe una organización incipiente en la zona popoluca. La organización de Homshuk tiene sus raíces en las comunidades eclesiales de base. Más tarde, algunos de sus dirigentes fueron promotores del Proyecto Sierra de Santa Marta. La organización se separa y forma su propio tejido de redes con profundas reivindicaciones indígenas. Además, proporciona asesorías para proyectos productivos entre los popolucas.

¹²⁸ El programa de la siembra de los eucaliptos fue rechazado por la mayoría de los habitantes de la región. Con las movilizaciones y presiones, la empresa abandonó sus planes productivos.

sociales y económicas, por un lado, y los decretos autoritarios de las reservas, por otro, han llevado a una oposición de grupos de productores a actividades de conservación¹²⁹. Desde la primera declaración, en 1980, de la Zona de Protección de Flora y Fauna, hubo amparos de los habitantes serranos para seguir trabajando en un aserradero. Hoy en día, con el decreto de la Reserva de la Biosfera de Los Tuxtlas, hubo igualmente amparos de los pobladores de ejidos, ubicados en la zona núcleo, contra la expropiación de sus tierras.

A pesar de la complejidad de los movimientos sociales, de sus reivindicaciones y del mar de propuestas contradictorias por parte de los programas gubernamentales y no gubernamentales, los procesos de educación ambiental para adultos en la región han intentado estar orientados por las necesidades prácticas de los grupos o sectores sociales (milperos con programas de abonos verdes, ganaderos con propuestas de intensificación y manejo rotativo de praderas, ixtleros y palmeros con la intensificación del cultivo para la recuperación de acahuales, mujeres con proyectos productivos en solares y manejo de ganado menor, pescadores con innovaciones técnicas para la cría de peces, entre otros).

Las metodologías de los grupos externos no gubernamentales que han trabajado en la región son diferentes, pero siguen un camino más o menos común. El primer nivel del proceso de educación ambiental ha sido la recuperación de la experiencia, la historia y los conocimientos de los habitantes sobre su entorno. El segundo, la concientización a través de talleres de reflexión de los efectos del deterioro. El tercero, la discusión de alternativas y de prácticas a realizar. Estos talleres de

¹²⁹ Un ejemplo dramático han sido los problemas vividos por la comunidad de El Pescador, municipio de Pajapan. El Comité Ecológico de Protección al Cangrejo Azul, avalado por la asamblea comunitaria, decidió la captura controlada por parte de los habitantes de las comunidades aledañas a la Laguna del Ostión. Esto provocó enfrentamientos con otras poblaciones, las cuales capturaban el cangrejo en grandes cantidades de forma indiscriminada. La determinación de vedas por el Comité Ecológico se contraponía a los intereses de los habitantes de otras comunidades, quienes habían vivido de la captura del cangrejo desde hacía varios años.

integración participativa se convirtieron en potentes mecanismos no formales de educación ambiental. Los grupos locales resultantes recogen las propuestas, pero aún no logran articularse con instituciones locales que las avalen. Sin embargo, ¿cómo mantener la participación y la reflexión de grupos comunitarios sobre su problemática ambiental, social y cultural? Es una pregunta fundamental para seguir una planeación integral e intersectorial. Los resultados obtenidos son fruto de los esfuerzos de organizaciones no gubernamentales, gubernamentales y académicas, y sus alcances y metas varían, enormemente, en el tiempo y en el espacio¹³⁰. A veces, hay que evaluar más las discontinuidades de varias de las iniciativas, aun las propias, y hay que seguir insistiendo en la articulación de las propuestas de conservación con las instituciones locales.

3. LA ESCUELA COMO UN ESPACIO DE REFLEXIÓN SOBRE EL FUTURO DE LOS RECURSOS NATURALES: LA PARCELA ESCOLAR DE PAJAPAN

El cúmulo de estos aprendizajes en las experiencias de talleres con productores, junto con incipientes vivencias en el seno de la escuela, nos llevaron a la situación de trabajar con la educación formal y a verla como un posible espacio de reflexión continua sobre el futuro de los recursos naturales. Primero, las enseñanzas que reciben los niños y niñas no les ayudan a reflexionar sobre su propia problemática regional (ambiental y social). Segundo, los derechos ambientales de los niños y las niñas deben fortalecerse. Se requieren políticas educativas comprometidas a rescatar, capacitar y formar a la población infantil con valores y prácticas ambientales que tiendan a construir procesos de sustentabilidad. Tercero, el impacto de los programas

¹³⁰ Los resultados están plasmados en documentos inéditos del Proyecto Sierra de Santa Marta, en documentos de Culturas Populares y de Proaft, así como en Paré y Velásquez, 1997.

ambientales en las comunidades puede tener alcances significativos cuando los proyectos logren una participación intersectorial, debido a que están en el eje de las necesidades y adecuados a las posibilidades de vulnerabilidad, pobreza y marginación. Este impacto puede ser directo a través de las actividades realizadas con grupos comunitarios o indirecto por efecto de algún sector (en este caso, los niños) en las actitudes y valores de grupos comunitarios (en este caso, las familias). Nosotras partimos de la idea de provocar estos efectos de tipo directo e indirecto.

La primera experiencia en el nivel escolar realizada fue el intento del rescate de la parcela escolar¹³¹ de la escuela Cándido Donato Padua, primaria general de la SEP en la comunidad nahua de Pajapan. Por conflictos e inercias entre los maestros y el director, la parcela escolar había quedado sin ser trabajada por décadas. Por lo mismo, la parcela cubierta de una selva alta perennifolia se constituía en el manchón de selva más importante cercano al pueblo. Su estado de conservación permitía tener una alta diversidad en poca superficie—44 especies en 8 hectáreas— (Ramírez, datos de campo). La parcela era como una pequeña isla de selva de 12 há, rodeada de un mar de milpas y pastos. Era el área de selva más importante en la periferia del pueblo con un extraordinario potencial para convertirse en un jardín botánico, en una zona recreativa o en una parcela demostrativa que incorporara aspectos productivos alternativos.

En 1995, las decisiones de las asambleas escolares (maestros y asociación de padres de familia), influidas por los ganaderos pajapeños,

¹³¹ La parcela escolar es una extensión de terreno de propiedad ejidal, privada o comunal, asignada a la escuela. Las superficies son variables, dependiendo de la época en que fue creada la escuela. Su administración está a cargo de un presidente (el director de la escuela), de un tesorero (el tesorero del comisariado ejidal) y de un secretario (presidente de la asociación de padres de familia). Las utilidades del lugar se distribuyen por estatuto como sigue: 50% para fomento educativo, 25% para fomento agrícola y 25% para los maestros que atienden la parcela, alumnos y padres de familia (SEP-DGEI, 1991). Sin embargo, esta distribución puede variar dependiendo de la escuela y de las decisiones tomadas por la sociedad y por la asamblea.

se dirigían a derribar la selva de la parcela escolar, para establecer potreros e introducir ganado de doble propósito bajo un manejo extensivo. Frente a estas decisiones, el Proyecto Sierra de Santa Marta¹³² propuso un plan alternativo de manejo, y consiguió financiamiento para ello. A pesar de las dificultades organizativas, al participar más de 300 pádres de familia, y gracias a la intervención de un promotor del Proyecto Sierra de Santa Marta, se llegó al acuerdo de no tumbiar 8 há y de transformar 4 há en milpas con distintos manejos agrícolas.

El objetivo de dar a las milpas dos manejos tecnológicos era comparar y cotejar resultados: uno sería el tradicional, que incluía la quema de la vegetación tumbada, y el otro sería el alternativo, que eliminaba a la quema como práctica agrícola e incluía siembra de abonos verdes y barreras vivas. Éstas últimas, con el fin de frenar procesos de erosión, y los abonos verdes, con el propósito de recuperar, con lentitud, la fertilidad de la tierra.

La organización del trabajo fue muy complicada. Los padres de familia aportaron su mano de obra con un esquema de faenas (quien no aporta trabajo, debe pagar el jornal para otra persona). Sin embargo, la participación de más de 300 padres de familia era un enorme reto en una comunidad conflictiva y desorganizada.

En cuanto a los resultados de la cosecha, la productividad de la milpa fue alta. No se pudieron hacer las mediciones de cosecha de cada pequeña área experimental, ya que mucho del maíz fue robado, pues la parcela estaba en el camino para ir a las de muchos productores¹³³. Para fines comparativos, los rendimientos entre el sistema de RTQ y el sistema con abonos verdes no

¹³² El Proyecto Sierra de Santa Marta es una asociación civil que tiene más de 10 años trabajando en la región con el fin de conservar los recursos naturales y encontrar alternativas productivas para los habitantes.

¹³³ La mayor ventaja de la ubicación de la parcela era que se convertía en una parcela demostrativa, pero la desventaja eran los robos cotidianos de la cosecha y de las plantas sembradas.

pudieron evaluarse. Sólo se demostraron las bondades de la milpa con abonos verdes y se dieron las condiciones para que se convirtieran en semillas de propagación.

La cosecha fue excelente (se recogieron, en promedio, 1.5 ton/hectárea). Sin embargo, las decisiones sobre la repartición y la venta de la cosecha entre los productores entraban en contradicción con el programa de trabajo de los participantes. Mientras unos habían cumplido con todas sus faenas, otros habían pagado sus cuotas y algunos no podían pagar las faenas donde no participaron. Para la repartición de la cosecha, se presentó un gran número de productores, trabajadores y no tan trabajadores. Los maestros aducían que la venta de la cosecha debería servir para la reparación de la escuela. La falta de una estructura organizativa llevó a tomar decisiones sin consenso y a manejos descoordinados, que provocaron pérdidas financieras por una mala venta de la cosecha. Esto ocasionó disgustos y enfrentamientos entre maestros y productores en la mesa directiva de la asociación de padres de familia, la cual estaba poco comprometida. Además, el presidente de la asociación, influido por ganaderos, no apoyó un proceso claro y democrático. Esto provocó un gran malestar que no fue reparado.

A pesar de todos estos problemas y gracias al apoyo del promotor del Proyecto Sierra Santa Marta y de padres de familia, el plan propuesto seguía sus pasos. El objetivo era convertir para el segundo año a la mitad de la superficie milpera (es decir, 2 há) en un potrero con un manejo intensivo de ganado y con la instalación de un cerco eléctrico habría un manejo adecuado de los pastos con la rotación del ganado en pequeñas áreas. La otra mitad de la milpa continuaría bajo un manejo permanente y con la siembra continua de abonos verdes. El manchón selvático se seguiría conservando con la intercalación de plantas no maderables, como el ixtle. Además, para ese segundo año, se construiría un pequeño salón para las reuniones del Centro de Capacitación Campesino, proyecto que venía funcionando con altibajos.

El Centro había surgido durante el proceso inicial de la recuperación de la parcela escolar con el apoyo financiero de una fundación internacional (Interamerican Foundation, IAF) y de la Semarnap. Se convertía en un posible espacio de discusión entre maestros y productores sobre alternativas agropecuarias y de información respecto al manejo de plagas, de fertilizantes y de abonos verdes y sobre cuestiones de comercialización. Los y las maestras serían los responsables del Centro. Se compuso una incipiente videoteca sobre técnicas alternativas y experiencias campesinas y comunitarias en defensa de sus recursos naturales¹³⁴.

Con estos antecedentes, un equipo de estudiantes¹³⁵, bajo la coordinación de la autora de este artículo, realizó programas participativos con maestros y maestras, con madres y padres de los alumnos y alumnas y con los niños y niñas de la escuela. El objetivo era convertir a la parcela escolar en una demostrativa, donde se experimentaran alternativas agropecuarias, se discutieran resultados y se aprendiera mutuamente. Los programas comenzaron. Con los productores (madres y padres de los y las alumnas), diseñamos cinco talleres sobre temas productivos: 1) Problemas y alternativas para las milpas; 2) Manejo de plagas; 3) La ganadería de doble propósito: metas y dificultades; 4) Las selvas y el agua; y 5) Los sistemas agrosilvopastoriles. En los dos primeros talleres, participaron muchas mujeres. A los siguientes, fueron casi exclusivamente hombres. Este cambio se debió a que las mujeres sintieron que los temas eran para los hombres y a que no eran tópicos en los cuales ellas pudieran participar, pues en estos espacios las mujeres no to-

¹³⁴ El proyecto intitulado Dinámica Socio-Cultural y Ecológica de las Transformaciones de los Sistemas Productivos y de las Adopciones de Tecnología en una Zona Indígena de Veracruz, financiado por la DGAPA-UNAM, autorizó la compra de una televisión con videgrabadora para el Centro de Capacitación.

¹³⁵ Alex Castellanos, estudiante de licenciatura en antropología social de la ENAH; Esperanza Ignacio, estudiante de maestría en antropología social de la ENAH; Denise Soares, estudiante de doctorado en antropología social de la UNAM; ing. Ramón Pino, asistente en el Proyecto Sierra Santa Marta y en los proyectos del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM

man decisiones. Esto se trató de resolver aduciendo la importancia de tomar decisiones conjuntas en las parcelas. No obstante, es claro que las decisiones en la ganadería son tomadas casi exclusivamente por los hombres. Esta situación no pudo cambiarse. Las divisiones espaciales por género se tradujeron, claramente, en la asistencia a los talleres.

Los y las maestras participaron en cuatro talleres de reflexión (dos sobre la conservación y dos sobre los sistemas agrosilvopastoriles). Junto con los maestros participaron inspectores y supervisores de área. Los niños y niñas, debido a su alto número en toda la primaria (alrededor de 400), se dividieron en 10 grupos, por lo que sólo participaron en dos talleres: 1) Importancia de la biodiversidad en México y en el mundo; y 2) Conservación y producción: ambas necesarias para la vida.

El objetivo de los talleres era motivarlos para ver en la parcela escolar y en las familiares posibilidades de hacerlas producir. El programa de reforestación de acahuales y selvas para la conservación de la biodiversidad era discutido para poder incluirlo entre las actividades de los productores. De todas las experiencias, los talleres dirigidos a los y las niñas fueron los más exitosos: cuestionamientos, reflexiones y (más importante) comunicación propiciada con sus padres. Todos los talleres estuvieron apoyados con videos (para los niños, caricaturas y experiencias de conservación con niños en otros países; para los productores, experiencias de manejo en otros grupos de campesinos y ganaderos; para los y las maestras, vivencias de conservación), pláticas y discusiones para llegar a un diseño propositivo de la parcela escolar.

La organización de una salida con los y las niñas de cuarto, quinto y sexto a la parcela escolar estuvo concurrida por maestros y por jóvenes productores (promotores del Proyecto Sierra de Santa Marta). Se formaron cinco grupos, cada uno coordinado por un estudiante de nuestro equipo y por mí. Para la mayoría de los maestros, era la

primera vez que visitaba la parcela. Es decir, las decisiones y las opiniones antes vertidas por los maestros se daban en el aire.

Se dieron intercambios de aprendizaje entre campesinos, maestros y niños. Las niñas reconocieron especies de frutas silvestres y los niños maderas buenas para la construcción de casas. Las enseñanzas se las transmitieron a sus maestros. Los productores hablaron sobre las bondades de abonos verdes y barreras vivas, así como del enriquecimiento de cultivos comerciales en la selva y los acahuales. Los y las maestras aprendieron a escuchar y a provocar preguntas en los alumnos.

Con esta salida, se generaron un aprendizaje mutuo, donde se desvanecieron barreras verticales de enseñanza y estatus sociales entre maestros y productores, y una percepción colectiva de la importancia de conservar la selva y de aprender métodos alternativos de producción agrícola y pecuaria. Se fortaleció una cultura ambiental, que empezó a reconocer los derechos ambientales de los y las niñas. En este reconocimiento de derechos, los y las niñas fueron escuchados y se planteó la importancia de la participación creativa y emotiva de los niños en el diseño de la parcela escolar.

Además de estas aportaciones de intercambios de conocimientos y de esta experiencia que ponía en contacto a maestros, alumnos y productores, los niños se percataron de un manejo diferente. Unos defendieron el modelo conocido por ellos a través de las parcelas de sus padres; otros empezaron a discutir con sus compañeros sobre las ventajas y desventajas de otros modelos:

Esta parcela es muy diferente a las de por aquí; primero, está muy montosa y eso a mi papá no le gusta. Si está llena de monte, está sucia y eso está mal. Una parcela chapeada, sin árboles, está limpia, así como lo hace mi papá (Aída, alumna de 4° grado, hija de un ganadero).

Pues tiene mucho monte [la parcela]. Eso está desperdiciado, ¿no? Eso pensaría mi papá, pues él la tiene sin nada de monte. Él dice que

hay que dejarla toda limpiecita para que crezca bien el pasto» (Javier, alumno de 5° grado, hijo de ganadero).

Yo digo que la basura sirve para abonar. Eso es lo que vimos en el video. La parcela tenía como mucha basura, pero eso era bueno, porque les iba mejor a las plantitas, pues no se secaban tan rápido; servían de abono tantas hojas. Yo nunca lo había visto (Mónica, alumna de 6° grado, padre sin tierras).

La parcela a la que fuimos está muy bonita, pienso yo, pues tiene muchos árboles. De por aquí, ya casi es la única con tanto árbol. Y, luego, vimos al tucán. Si todas tuvieran un poquito de árboles, habría más animales y se verían mejor. Debemos cuidar los árboles. Los campesinos no los tienen que quemar (Roberto, alumno de 6° grado, hijo de ganadero).

En la visita a la parcela y en los talleres realizados con los niños, nos percatamos de una falta de comunicación de los problemas productivos y del deterioro ambiental entre niños-niñas y los adultos. En las tareas, las cuales intentaban recuperar conocimientos de la milpa, de la selva y de los ríos mediante un trabajo conjunto entre los niños con sus padres y madres, hubo poco diálogo. Algunos niños relataron que sus padres no habían tenido tiempo de platicar con ellos, mientras que otros aseguraron no tener este tipo de pláticas con sus padres. Muchos mencionaron la ausencia del padre en el hogar debido a abandonos o a migraciones temporales a las ciudades vecinas. Entrelazar preocupaciones ambientales entre padres e hijos es una cuestión que se construye con lentitud, puesto que los actuales canales de comunicación entre ellos no facilitan este tipo de conversaciones¹³⁶. Los niños que platicaron con autoridades locales con el fin de indagar sobre los problemas ambientales del poblado tuvieron una mala experiencia y resultados muy efímeros. Esto nos refleja, nueva-

¹³⁶ Los talleres realizados un año más tarde suscitaron un poco más de intercambio generacional. Sin embargo, los niños seguían comentando la dificultad de comunicarse con sus padres para platicar sobre temas productivos y ambientales.

mente, que los adultos no tienen «la costumbre» de discutir sobre la problemática ambiental y social de la comunidad con los niños y niñas¹³⁷.

Finalmente, la mesa directiva siguiente no tomó en cuenta estas experiencias ni las preocupaciones ambientales externadas durante los talleres. Para ese tercer año, la mesa directiva de la asociación de padres de familia cambió y con ello se modificó el rumbo de la parcela. La dirección de la nueva mesa estaba bajo un expresidente municipal y ganadero, cuyo interés no estaba en el plan propuesto para la parcela. La nueva sociedad de padres de familia, influida por los grandes ganaderos, quería tumbar la selva y convertir la parcela en un potrero; por tanto, no trabajó bajo los lineamientos ni bajo la transparencia de la mesa directiva anterior.

En una asamblea, pensamos destruir todo el monte que hay ahí, pero me habló el presidente y me dijo que no, porque habían firmado un convenio en Catemaco: que el monte alto se quedara así, que eso está prohibido tumbarlo y así quedó (don Eugenio, presidente de la asociación de padres de familia, 2000).

Para este año, la cosecha de maíz volvió a tener buenos rendimientos, pero en el potrero hubo pérdidas. Debido a la falta de toma de decisiones y a la gran cantidad de conflictos, hubo un desfase. Los pastos cultivados el año anterior crecieron demasiado, ya que el ganado fue introducido tarde y con descuidos, por lo que los pastos mejorados (pasto taiwán, insurgentes y chetumal) se perdieron en

¹³⁷ Una situación semejante ha sido estudiada entre los mazahuas del Estado de México. Investigaciones etnológicas de la educación concluyen que la actitud y el comportamiento de las madres hacia sus hijos no se deben a la falta de capacidad de comunicación o de orientación, sino al respeto y a la independencia otorgada al niño desde temprana edad. «El aprender haciendo, intentando y repitiendo las tareas sin instrucción verbal alguna por parte de la madre; el resolver los problemas a partir del propio esfuerzo; el invitar al hacer de los niños a través del hacer adulto y el respetar el ritmo de ejecución y resolución de problemas en los menores son algunos rasgos socioculturales que caracterizan el aprendizaje de los niños mazahuas de Los Capulines» (Bertely, 2000b: 29).

proporciones importantes. Después, el ganado se quedó tanto tiempo en cada división, que dañó el estado del potrero. Esto provocó que se tuviera que retirar el ganado del potrero por falta de pastos y se tuvo que pagar renta de pastos en otros potreros.

Esta situación, aunada al robo de plantas de ixtle en el área de selva restante, creó un fuerte malestar entre los productores, maestros y directivos de la mesa de la asociación de padres de familia. La incapacidad de tomar decisiones consensadas, los malos manejos de los recursos financieros, la falta de información a los padres de familia, el robo de parte de la cosecha y la falta de transparencia generaron, por un lado, la negativa por parte de los productores para participar en la cosecha y limpia del potrero y, por otro lado, la desconfianza y el desinterés en la participación de las decisiones a seguir.

Con esta situación, los productores y los maestros decidieron interrumpir los talleres y las propuestas en la parcela escolar hasta aclarar los «malos manejos» de la mesa directiva. Sin embargo, esta aclaración nunca pudo darse y, por el contrario, las decisiones y acciones se fueron cada vez oscureciendo más. La mesa directiva ocultó la corrupción. Las decisiones comenzaron a tomarse fuera de las asambleas. Esto cada vez generó mayor desconfianza y los productores dejaron de cooperar en el trabajo colectivo de la parcela. Inclusive, los maestros plantearon derribar el área de selva con el objetivo de construir casas de interés social para viviendas de los maestros de las escuelas de la comunidad. El resultado fue un enfrentamiento entre el magisterio y la comunidad. Las recriminaciones entre los dos sectores reflejan la falta de confianza, de comunicación y de un trabajo conjunto en bien de los niños:

Los maestros sólo quieren que uno trabaje, pero ellos quieren las ganancias. Mejor que cada quien trabaje en lo suyo. Que ellos se ocupen de enseñar bien a los niños, pues, de lo contrario, no van a hacer nada bien (madre de familia).

Los padres de familia no se ocupan de nada, quieren todo y que uno haga todo, pero ellos no ayudan; la parcela es para tener útiles en la

escuela y que el lugar esté mejor. Desde hace varios años que no se pintan los salones. Pero ellos creen que uno se queda con el dinero de la cosecha (maestro de 4^o de la escuela Cándido Donato).

La falta de un liderazgo en favor de la propuesta para la parcela escolar, la ausencia de compromiso de la sociedad de padres de familia y de los maestros frente a la corrupción de la mesa directiva y la desinformación llevaron a la cancelación del proyecto. Sin embargo, los niños y las niñas seguían motivados para trabajar con talleres de educación ambiental con el fin de reflexionar y tener acciones sobre su propia problemática ambiental.

4. REFLEXIONES DE LA ACCIÓN COLECTIVA EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR

Las vivencias de tres años respecto a las decisiones y actividades realizadas en la parcela escolar de Pajapan muestran un patrón recurrente. Los procesos detectados que explican la interrupción del plan alternativo para la parcela son: *a)* La ausencia de canales de comunicación adecuados que lleven a interactuar, de forma cordial, a los maestros con los productores; *b)* La falta de transparencia en el manejo financiero de la sociedad de padres de familia; *c)* El desequilibrio absoluto en los trabajos (invertidos por los padres de familia en la parcela escolar) por la ausencia del padre, debido a migraciones laborales, y por falta de interés de un bienestar común; *d)* La inexistencia de motivaciones para realizar actividades nuevas, debido a historias anteriores de fracasos o a una sobrecarga de trabajo; y *e)* Los intereses quedan polarizados sin posibilidad de mediaciones. Esto nos indica que hubo falta de consenso y que no existe la cultura de la negociación¹³⁸.

¹³⁸ Mercado (1995) analiza el agrupamiento o la confrontación entre los sectores sociales, según sus diferentes intereses en torno a la escuela. Los grupos tamizan las disposiciones oficiales o ponen en acción la operación de las escuelas desde sus propias prioridades. Analiza el caso de las negociaciones y discrepancias respecto a la construcción de los sanitarios en un plantel escolar. Finalmente, los sanitarios no se construyen, por el robo, en contubernio entre el director y el presidente de la comisión de las cuotas recabadas.

Los productores y la sociedad de padres de familia partieron de dotaciones de recursos de uso común, adquiridos por derecho al ser miembros de la institución escolar (parcela, fuerza de trabajo, créditos para la compra de infraestructura). Sin embargo, por las discrepancias y la falta de coordinación, sus derechos para tener un control efectivo y legítimo sobre la parcela quedaron cooptados por un grupo pequeño, pero poderoso, de la sociedad de padres de familia. Ese grupo conjuntaba a grandes ganaderos y sus intereses eran diferentes a las propuestas alternativas para la parcela.

La acción colectiva quedó bloqueada por discrepancias en las visiones de los actores respecto al futuro productivo de la parcela. La toma de decisiones vertical y la falta de canales de comunicación bien establecidos forman parte de los modelos de comportamientos comunitarios. El no cuestionar a las autoridades es parte de los usos entre comunidad y autoridades, pues existe una larga historia de cooptaciones políticas de tipo clientelista regional. El presidente de la sociedad de padres de familia, como expresidente municipal y como gran ganadero, gozaba de un poder clientelar en la región, y no era fácil enfrentar a ese personaje. La organización inicial y sostenida a través del promotor del Proyecto Sierra Santa Marta y de un equipo coordinado por la autora de este artículo se fue derrumbando cuando el promotor no pudo llevar a cabo negociaciones y cuando nosotros, como grupo asesor, nos retiramos de las asambleas, ya que los informes financieros eran turbios y salían de nuestra competencia.

Estos conflictos, aunados al contexto sociopolítico y económico de alta vulnerabilidad, nos conducen a comprender la fragilidad de procesos autogestivos. El modelo alternativo exigía una mayor inversión de trabajo y de tiempo de planeación. Los maestros y maestras quedaban comprometidos para continuar la experiencia, lo cual quedaba, para muchos, fuera de sus planes futuros. La sociedad de padres de familia necesitaba mayor fuerza para exigir la transparencia de las cuentas del tesorero, pero también requería de una mayor co-

ordinación para exigir las faenas o el pago en caso de no poder asistir. Para ello, debía contar con la legitimidad para hacerlo y para sancionar a los padres de familia. «La gente no va» y «la gente no quiere pagar» eran las quejas constantes de los comités.

Las autoridades ejidales no intervenían en el cumplimiento de la reglamentación acordada, ya que tenían fuertes intereses en convertir la parcela en potreros para introducir el modelo de ganadería extensiva. Los padres y madres de familia participaban, de manera intermitente, por sus actividades económicas o domésticas. Por lo anterior, se interrumpía, con facilidad, el hilo de la comunicación. Todos los acuerdos tomados en las primeras asambleas para apoyar el manejo alternativo de la parcela (mantener 8 há de selva enriquecidas con la siembra de ixtle, cultivar 2 há de milpa con abonos verdes y barreras vivas y mantener la ganadería intensiva en 2 há) se desvanecieron durante los múltiples enfrentamientos entre maestros-maestras y productores.

El nivel de conciencia de los derechos ante las decisiones a tomar, por parte de los padres y madres de familia, no fue alcanzado. Inclusive, las mujeres fueron rápidamente desplazadas de la toma de decisiones en las asambleas. En los talleres, discutíamos estos puntos (el papel de las mujeres en las asambleas), pero los problemas financieros invadieron los temas de los talleres y los tópicos fundamentales quedaron totalmente marginados. El desarrollo de sus capacidades fue muy heterogéneo, ya que los padres de familia sí tenían mucha claridad del proceso y exigían sus derechos, mientras que la mayoría se perdió en las confusiones administrativas y en la cultura autoritaria del «aquí no pasó nada, compañeros».

A pesar de estos desentendidos entre el mundo de los adultos, los niños y las niñas seguían motivados para trabajar con talleres de educación ambiental, con el fin de reflexionar y tomar acciones sobre su propia problemática ambiental. Muchos niños habían hecho dibujos con pequeñas historias sobre la parcela escolar y seguían preguntando sobre la continuación de los talleres o de las visitas.

Esta experiencia nos sirvió para plantear un proyecto de investigación más amplio, pues habíamos aprendido las bondades y los conflictos que se generaron por trabajar de manera intersectorial (productores, magisterio y alumnos) con un objetivo común. A pesar de todos los problemas y enfrentamientos, los y las niñas se habían enriquecido, enormemente, con la experiencia, y los y las maestras habían pensado continuar con las reflexiones vertidas durante los talleres y la salida a la parcela. Esto vinculaba a la educación formal con el currículum en ciencias naturales y sociales y con la problemática ambiental y social de la propia comunidad de Pajapan.

Durante los talleres, los niños nos habían explicado el ciclo del agua, la fotosíntesis y las cadenas alimenticias, pero no relacionaban estos fenómenos naturales con la deforestación de la selva de los volcanes Santa Marta y San Martín, ni con la caza clandestina de aves y mamíferos de la selva, ni con el uso indiscriminado de plaguicidas y herbicidas en las milpas y potreros de sus familias. Parecían temas desvinculados y era difícil relacionarlos de manera continua.

Con ello, se generó en la escuela la discusión sobre los derechos ambientales de los niños y niñas pajapeños y sobre la importancia de su participación en la toma de decisiones sobre su futuro ambiental. Faltaba ver si estas reflexiones podrían comunicarse entre padres, madres e hijos. Nuestras siguientes inquietudes fueron: ¿Cómo incluir a los niños y a las niñas, como sujetos estratégicos, en la validación social de la reserva declarada a finales de 1998? ¿Cómo valorar los conocimientos de sus abuelos dentro de su propia cultura nahua en relación con el mundo natural? ¿Cómo tender los puentes de la comunicación entre generaciones y géneros para dar voz a los abuelos y las abuelas, a los padres y a las madres y a las niñas y a los niños con el fin de que reclamen sus derechos ambientales, culturales y sociales en una participación continua y en la toma de decisiones en sus comunidades? ¿Cómo construir los puentes de una comunicación ambiental entre el sector magisterial,

el productivo y el alumnado? ¿Cómo rescatar esta experiencia para otras escuelas de la región?

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO, L., «Políticas lingüísticas en México de los años cuarenta a la fecha», en B. Garza Cuarón (coord.), *Políticas lingüísticas en México*, La Jornada Ed./Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM, México, 1997
- BONFIL, G., «Los diversos rostros de la infancia en México», *Tierra Adentro*, núm. 85, México, abr-may, 1997
- CERVIGNI, R., y F. Ramírez (coords.), *Desarrollo sustentable y conservación de la biodiversidad: un estudio de caso en la sierra de Santa Marta Veracruz, México*, PSSM/Global Environment Facility/Centro Internacional para el Mejoramiento de Maíz y Trigo, Xalapa, Veracruz, 1996
- Conapo, *Índices de marginación municipal, 1995*, México, 1998
- CORONADO SUZÁN, G., «Espacios para el bilingüismo entre la imposición estatal y la apropiación comunal», en B. Garza Cuarón (coord.), *Políticas lingüísticas en México*, La Jornada Ed./Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM, México, 1997
- CRUO-Uach y PSSM, Diagnóstico y propuesta del Plan de Desarrollo Comunitarios de San Fernando, municipio de Soteapan, Veracruz, taller comunitario realizado del 15 al 18 de abril para el Proders-Semarnap, Xalapa, Veracruz, 1997
- D'EMILIO, L., «Pobreza de la educación y propuestas indígenas: lecciones aprendidas», en *Educación y pobreza: de la desigualdad a la equidad*, Unicef/Colegio Mexiquense, México, 1995
- DÍAZ, E., «El Programa de Maestría en Lingüística Indoamericana», en B. Garza Cuarón (coord.), *Políticas lingüísticas en México*, La Jornada Ed./Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM, México, 1997
- ESCOBAR, A., *Lenguaje y discriminación social en América Latina*, Ed. Milla Batres, Lima, 1972
- ESTEVA, J., «Educación popular ambiental en la región de Pátzcuaro, Michoacán, México», en Red de Educación Popular y Ecología (Repec), *Once experiencias de educación ambiental y popular en América Latina*, núm. 1, año 1, Repec del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), Santiago, Chile, 1994

- ETSA, «Los alcances de la noción de "cultura" en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: Sociedad y cultura bora», en J. Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*, Centro de Estudios Regionales y Andinos Bartolomé de las Casas, Perú, 1996
- GARCÍA, Helio, y C. Almazán, «Educación ambiental en colonias populares de Xalapa, Veracruz», en Red de Educación Popular y Ecología (Repec), *Once experiencias de educación ambiental y popular en América Latina*, núm. 1, año 1, Repec del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), Santiago, Chile, 1994
- GASHÉ, J., «Más allá de la cultura: lo político», en M. Bertely y A. Robles (coords.), *Indígenas en la escuela*, COMIE, México, 1996
- GORTARI KRAUSS, L. de, «Alcances y limitaciones de las políticas de educación en zonas indígenas en la actualidad», en B. Garza Cuarón (coord.), *Políticas lingüísticas en México*, La Jornada Ed./Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM, México, 1997
- GUTIÉRREZ, N., *Nationalist Myths and Ethnic Identities. Indigenous Intellectuals and the Mexican State*, Univ. of Nebraska Press/Lincoln y Londres, Estados Unidos, 1999
- HAMEL, Rainer, y H. Muñoz, «Perspectivas de un proceso de desplazamiento lingüístico: el conflicto otomí-español en las prácticas discursivas y la conciencia lingüística», *Estudios Sociológicos*, núm. 11, Colmex, 1986
- INEGI, *XI Censo Nacional de Población y Vivienda, 1990. Resumen general*, INEGI, México, 1992
- LATAPI, P., *Política educativa y valores nacionales*, Ed. Nueva Imagen, México, 1982
- LAZOS CHAVERO, E., y L. Godínez Guevara, «Género en los procesos de sustentabilidad: potencialidades y límites», en Fernando Lozano (coord.), *La población de México al inicio del siglo XXI*, Ed. Somede/CRIM-UNAM, México (en prensa)
- NOLASCO, M., «Educación bilingüe en Oaxaca: su impacto en la participación política de los pueblos indios», en B. Garza Cuarón (coord.), *Políticas lingüísticas en México*, La Jornada Ed./Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM, México, 1997
- PEÑA, G. de la, «Orden social y educación indígena: la pervivencia de un legado colonial», en S. Glantz (comp.), *La heterodoxia recuperada. En torno a Ángel Palerm*, FCE, México, 1987
- PIECK GOCHICOA, E., *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*, El Colegio Mexiquense/Unicef, México, 1996
- PINEDA, Luz O., «Maestros bilingües, burocracia y poder político en los altos de Chiapas», *Revista de la Universidad Autónoma de Chiapas*, núm. 2, 1985

- Repec del CEAAL, «(Pre) Diagnóstico mexicano sobre educación popular ambiental», Seminario Regional sobre Capacitación de las Comunidades para el Manejo Sustentable de los Recursos Naturales, Pátzcuaro, 1995
- ROCKWELL, E. (coord.), *Evaluación parcial del proyecto experimental de educación bilingüe en la enseñanza primaria de la región de Puno, Perú, informe final*, Cinvestav-IPN, 1988
- ROJAS, A., *Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*, tesis de maestría en antropología social, CIESAS, Guadalajara, 1999
- SCHMELKES, S., «La investigación sobre educación de adultos en América Latina», en Carlos Torres (ed.), *Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina*, Centro de Estudios Educativos, México, 1982
- _____, «Un enfoque de la investigación empírica sobre la relación entre educación, productividad e ingreso para el caso de México», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 1 y 2, 1984
- _____, «La educación de adultos en México. Una visión general del trabajo desde el estado», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 3, 1989
- TRAPNELL, L., «Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonia», en J. Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*, Centro de Estudios Regionales y Andinos Bartolomé de las Casas, Perú, 1996