

DOCE CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACION RURAL EN MÉXICO.

BENJAMIN BERLANGA GALLARDO
CESDER-UCIRED
MAYO 2017

1. En México hay cada vez más educación para las zonas rurales pero hay cada vez menos proyecto o modelo de educación rural. Es más, ya no lo hay. En las dos últimas décadas del siglo pasado la cobertura de la educación preescolar, primaria y secundaria se ha extendido hacia las zonas rurales a través de diferentes tipos de servicios educativos. Desde el inicio de este siglo el mismo proceso se está dando con la educación media superior y superior. Las oportunidades de educación media superior para jóvenes de comunidades rurales se han ampliado significativamente. Y lo mismo pasa con la educación superior. Hay una rápida extensión de la oferta educativa: las universidades privadas extienden los servicios con diferentes licenciaturas de fin de semana, semi escolarizadas, virtuales; las universidades públicas crean unidades regionales. La mejora de las vías de comunicación, el alcance de las TIC y el crecimiento de las rutas de transporte, hacen lo demás.

2. Sin embargo, esta extensión de la educación hacia las zonas rurales se ha dado como renuncia a la configuración de proyectos educativos desde una *paideia* que considere lo rural como forma de vida válida y necesaria y que considere esa forma de vida como parte de la comunidad política. Esta es una de las complejidades del cumplimiento del derecho a la educación. El derecho a la educación se sustenta en la aspiración de la universalización de la educación para que todas las personas tengan a lo largo de su vida la posibilidad efectiva de hacer uso de servicios educativos, establecidos fundamentalmente por quien es garante de estos derechos, el Estado. El derecho a la educación como práctica de inclusión social se sostiene en la idea de que el acceso al sistema de educación normado por el Estado, es un logro que permite igualdad porque asegura que todos y todas tienen las mismas posibilidades de hacer uso de los servicios de educación. Más allá de ello, el cumplimiento del derecho a la educación se presenta como uno de los factores positivos de desarrollo, es decir, del logro de un modo de vida: un sujeto que ha sido educado hasta un nivel y grado determinado, es un sujeto desarrollado y entre más superior resulte ese nivel, más sujeto del desarrollo resulta y más desarrollado el país en que vive.

3. ¿Cuáles son los resultados del cumplimiento del derecho a la educación como práctica de la inclusión social que hoy se promueve desde los organismos multilaterales, desde foros mundiales, desde las instituciones internacionales de financiamiento del desarrollo, y que se promueve en las políticas públicas de prácticamente todos los países? Tanto amor es sospechoso y hiere; estoy convencido que el cumplimiento del derecho a la educación mediante la extensión universal o lo que llamamos universalización de la educación, genera (también) la igualación de los diferentes y la negación misma de la diferencia, la producción social de la ignorancia y la producción social de la indiferencia.

La universalización de la educación básica está dando lugar a la igualación de los diferentes. Actualmente hay un consenso (impuesto) de los organismos internacionales, las agencias de financiamiento y los gobiernos nacionales, sobre el trazo de la educación básica. Se trata de un operación de igualación sin precedentes, de una producción de subjetividades pre-definidas y universales (léase los “perfiles de egreso” en las reformas educativas de nuestros países) desde el borramiento de las subjetividades elaborada en la vida vivida, que es siempre local, cultural. No es un asunto menor, la negación de la diferencia es fundamentalmente la negación de lo diferente desde una idea dominante de lo que vale la pena vivir: es mejor el alumno encerrado en el aula aprendiendo datos de la cultura universal, en lugar del chico que está en el campo con su padre oteando el horizonte, aprendiendo a sentir la lluvia que viene, nombrando y reconociendo las yerbas malas y las yerbas buenas, empalabrando los montes, los recodos del paisaje con los nombres transmitidos de generación en generación, aprendiendo a sembrar, a subsistir con su trabajo. Lo primero es acceso a la educación, inclusión social, lo segundo es quedarse en el atraso. Y aún cuando se acepte la introducción de los modos de vida local de manera

dosificada en contenidos educativos en forma de lecciones en el aula dentro de la escuela, lo que marca y lo que importa es la lógica de la producción del sujeto como el sujeto competente con capacidades estandarizadas, lo mismo aquí que allá.

¿Qué hay en todo esto sino la producción de la ignorancia? *La universalización de la educación como derecho alcanzado y como logro democratizador, deviene muchas veces en un inmenso mecanismo de producción de la ignorancia*, en la medida que va extendiéndose hacia los sujetos que han sido destituidos de su subjetividad, un modo de escuela que es negación de formas-de-vida, que es cancelación de la memoria propia y aprendizaje de una historia descontextualizada, que es ruptura con las maneras locales de empalabrar el mundo y que es cancelación del tiempo histórico cíclico, que va y viene, sustituyéndolo por un tiempo lineal, a-histórico, desmemoriado, huida hacia delante en la forma de progreso. Estamos produciendo la ignorancia, al menos un modo de ignorancia: el olvido de lo propio.¹ Pero también de otros modos la estamos produciendo: los saberes de la vida que surgen de la posibilidad de reflexionar la experiencia, tienen como fuente y se construyen hoy cada vez más y primordialmente en espacios que resultan tan educativos como hasta ahora lo han sido la familia y la escuela, fundamentalmente la televisión y las redes sociales. Son estructuras de transmisión que hoy tienen más fuerza para proponer imaginarios de la vida que vale la pena vivirse. Y mientras, la escuela va perdiendo la oportunidad para proponer algo frente a esas estructuras de transmisión que se han convertido en los espacios donde se conforma una *paideia*, reducida en su dimensión aunque con una idea muy clara de lo humano y de lo que vale la pena vivir

Este es un tiempo de producción social de la indiferencia. La educación ha renunciado definitivamente a cualquier ideal de emancipación. La política educativa escala global tiene como objetivo “...vaciar el aula de los valores emancipatorios tan duramente conquistados, presididos por el conocimiento y el arte como creaciones humanas compartidas”². El proyecto educativo establecido promueve y produce el adiestramiento, la indiferencia respecto al otro, a los otros, el desconocimiento de lo que está pasando: es una educación desmemoriada que produce el olvido de sí y de los demás. Las palabras del actual dirigente de la Iglesia Católica son muy claras al respecto de esta producción social de la indiferencia “*somos una sociedad que ha olvidado la experiencia del llanto. La ilusión por lo insignificante, por lo provisional, nos lleva hacia la indiferencia hacia los otros, nos lleva a la globalización de la indiferencia*”³.

4. En el siglo pasado se dieron tres períodos significativos en la educación rural a nivel nacional: a) el período que va de los 20 a los 50, que tiene como representación paradigmática la “escuela rural mexicana”; b) el período de los 60 a los 80 centrado en ambiciosos proyectos de educación y capacitación técnica agropecuaria y en la extensión de propuestas educativas para los campesinos sin potencial productivo, reconocidos como “pobres” sin más; y; c) el período del declive y práctica desaparición del proyecto cultural de educación rural, desde mediados de la década de los 80, que va aparejado a la progresiva extensión de un modelo educativo único y a la ampliación de la cobertura en todos los niveles educativos.

Estos tres hitos de la educación rural son correspondientes o se dan como parte de procesos específicos de articulación de las sociedades campesinas, siempre locales-regionales, en la sociedad nacional, a lo largo del siglo:

a) el período de cierto modo de incorporación del sujeto social campesino como parte de un proyecto de nación entre los 20 y los 50, como resultado de la revolución mexicana y como intento de construir una

¹ Hay un breve texto sobre esta idea con una posición discutible pero que tiene mucho de realidad: Jean-Claude Michéa, “**La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas**” Ediciones Acuarela y Machado Grupo de Distribución S.L. 2009 Madrid

² Amador Fernández Savater, **Fuera de Lugar. Conversaciones entre crisis y transformación.** Acuarela Libros y Machado Grupo de Distribución S.L. 2013 Madrid. Entrevista A Concha Fernández Martorell, p. 209

³ Periódico El País, jueves 3 de octubre 2013

país que considera a los campesinos como fuerza social, económica, cultural vigente (los saldos favorables del período pos-revolucionario);

b) *el periodo de “subordinación del trabajo campesino al capital en el modelo del capitalismo por sustitución de importaciones* entre los 50 y los 80 enmarcado en la idea de desarrollo, en el que los campesinos adquieren tareas específicas en su subordinación a la lógica de acumulación del capital industrial: producir alimentos, ser fuerza de trabajo y generar divisas con la producción agropecuaria

c) *el periodo de “borramiento” del sujeto social campesino como productor, como sujeto de la política pública y su construcción cultural como “vida que no merece la pena ser llorada”* (J. Butler), como pobre al que va dirigido una política pública de inclusión social a partir de los 80, cuando se da el desmantelamiento definitivo de la unidad de producción campesina y el desplazamiento de su condición de productores a consumidores en la economía nacional y a fuerza de trabajo deslocalizada generadora de remesas.

5. En la política pública educativa en México no queda nada o casi nada de la educación rural, en tanto el sujeto de la educación rural, la campesina y el campesino, no aparecen: han sido borrados o des-habitados en la configuración política, económica, social, cultural del país: hoy hay política pública educativa y otras políticas para los pobres que viven en las zonas rurales, que no es lo mismo que para los campesinos y las campesinas.

En las condiciones actuales y desde la perspectiva del sistema la suerte de los campesinos y campesinas y de los indígenas, está cantada: han de desaparecer como grupo social. No son necesarios, no son importantes: lo que producen no cuenta, no vale; sus culturas son rémoras, arcaísmos innecesarios en tiempos de la modernidad (si acaso para museo, para recuento iconográfico de “los que hicieron la patria”); su presencia, un estorbo en una sociedad que se cree moderna, que se mira a sí misma moderna, actual; sus revueltas, innecesarias, sus rebeliones contraproducentes: van en contrasentido de la marcha ineluctable hacia el progreso, a la modernidad (¿regresar?, ni para tomar vuelo): la entrada de México a las naciones desarrolladas. Son los “innecesarios necesarios”. La operación del sistema los hace innecesarios y, al mismo tiempo, necesarios, reconvertidos en otros en el imaginario social. El sistema no los necesita como campesinos y campesinas, pero los quiere y los busca ahora como consumidores: los habitantes de las zonas rurales devenidos “nicho de mercado”. En lo económico se les despoja de su valor como productores (resultan arcaicos, ineficientes, pre-modernos, costosos...) y de su capacidad misma como productores (desgastando y desmantelando sus unidades productivas). En lo social, mediante una inmensa operación cultural-política aparejada a su desvalorización como productores, se les nombra de otro modo: los pobres, pobres sin más: ciudadanos pobres si acaso. Y en esa operación como sociedad nos “cargamos” historias y culturas, pluralidad de modos de vida, de convivialidad y de relación con la naturaleza. Desde allí, el sistema los imagina incorporados a los beneficios del desarrollo y promueve una inclusión ilusoria y frágil: su incorporación a los circuitos de consumo y su ciudadanización política y social -política mediante el acceso a la democracia en el sistema de partidos y social, mediante su participación acotada y controlada en los asuntos públicos locales. Dejarán de ser pobres mediante su propio esfuerzo y mediante la asunción de una ciudadanía social participativa.

En esas estamos: para los campesinos e indígenas este tiempo es el tiempo de la negación y el ninguneo. Es el tiempo de las políticas de inclusión, pero no a partir de sus modos de vida sino desde la negación económica y sobre todo cultural y social, para hacerlos aparecer como los “otros”. ¿Qué “otros”? los pobres, los que han de engancharse a la lógica del desarrollo para aspirar a dejar de ser pobres.

6. En la reforma educativa actual (en su versión coherente y completa en términos de diseño, la presentada en 2016) no hay consideración de la educación rural. La educación rural no cabe en la formulación propuesta: no podría caber en un esfuerzo donde lo que se ha pretendido es “atrapar” lo que se denomina dispersión de modelos educativos en un “marco curricular común”; y no podría caber en un

planteamiento discursivo y modelador de políticas públicas donde lo campesino ha sido reducido a pobreza rural

Por ejemplo, el perfil de egreso del nivel medio superior en la reforma educativa del 2016⁴ está configurado por 12 rasgos que delinear a un sujeto presentado como un “ciudadano” que:

- + Tiene sentido de pertenencia y amor a México
- + Favorece la convivencia y el diálogo con respeto a la diversidad
- + Se preocupa y actúa por el medio ambiente
- + Valora el arte y la cultura
- + Colabora de manera constructiva
- + Se comunica con eficacia
- + Usa las habilidades digitales
- + Busca entender su entorno
- + Piensa de manera crítica
- + Razona y aplica conceptos numéricos
- + Comprende y entiende conceptos financieros básicos
- + Regula sus emociones y cuida su salud

Sin embargo estos rasgos del perfil se despliegan en una narrativa que describe a

+ *una subjetividad “amnésica” en su sentido de pertenencia y amor a México*, que narrativamente no se sostiene en un ejercicio de recuperación y actualización de la memoria histórica, en un reconocimiento del testimonio de los mayores, en un sentido de recepción de la herencia cultural transmitida;

+ *una subjetividad de convivencia “epidérmica”* que no está elaborada en la configuración de la intersubjetividad sino en la soledad de un individuo que se relaciona con el otro desde la igualdad de derechos, el respeto a la diferencia, el reconocimiento de la diversidad, el reconocimiento de derechos y obligaciones;

+ *una subjetividad que se sitúa desde la exterioridad en la relación con el medio ambiente* en la que no se significa la pregunta por el cambio de modo de relación con la naturaleza, a partir de la consideración de la naturaleza como vida;

+ *una subjetividad en donde el “nosotros” es trabajo en equipo*, colaboración asertiva, resolución de problemas: es momento antes de regresar al si mismo;

+ *una subjetividad de comunicación “rasurada”, reducida a la eficacia y eficiencia del uso del lenguaje* en la relación con los otros, que no es considerada como capacidad de “presentación” en el mundo con la palabra, como capacidad literaria para elaborar mundo, como donación de la escucha y la palabra para hacer conversación que hace lo común

+ *una subjetividad que hace del entorno dato, registro de información, análisis, formulación de hipótesis y planteamiento de soluciones, conocimiento objetivo* y donde no aparece la elaboración de un saber desde las preguntas por de la experiencia de la vida;

+ *una subjetividad con un pensamiento crítico acotado, reducido a la identificación y resolución de problemas*, desligado de cualquier sentimiento de indignación y de reconocimiento de la injusticia;

+ *una subjetividad de la razón técnico instrumental numérica*, mensurable, para establecer escenarios, proyecciones, tomar decisiones;

+ *una subjetividad que piensa los recursos para vivir como recursos financieros* y toma decisiones basadas en el cálculo de riesgos;

⁴ SEP, Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, pp. 286-287

+ una subjetividad con una emocionalidad regulada, auto controlada como aspiración de salud, centrada en si misma, en el propio proyecto de vida, en metas personales y en el manejo de sus emociones para enfrentar la adversidad con eficacia.

7. *Asistimos hoy en las zonas campesinas e indígenas a una reconfiguración contradictoria y compleja de las identidades personales y grupales* en condiciones que muchas veces parecieran generar conflictos y situaciones dolorosas en las personas y en las relaciones entre las personas. Un dicho se generaliza: *“que mi hijo estudie para que no viva tan jodido como nosotros”*: la percepción negativa de ser campesino, de vivir así, jodido, como campesino; la búsqueda del progreso personal y familiar fuera del campo. Y lo contrario: el creciente surgimiento de identidades campesinas e indígenas actualizadas a partir de una fuerza de recuperación de lo propio, que se conforman en movimientos sociales a nivel local y regional que marcan camino, que abren senderos con sus proyectos de vida buena, vividos no sin contradicción y problemas.

Se quiere dejar de ser, pero también se re-afirma ser campesino e indígena. Identidades cambiantes, en tensión, y muchas veces en conflicto: los cambios en las relaciones de género, el “empoderamiento” de las mujeres y el desarrollo de formas propias de integración en colectivo, al mismo tiempo que la reproducción y ampliación de la violencia doméstica, el abandono de hogares, el alcoholismo. El mundo de los jóvenes se hace complejo y tensionante: crece en los jóvenes la expectativa de vida urbana al mismo tiempo que se vive el sentimiento de ser rechazado en la ciudad por joven, por pobre, campesino e indígena; se generan conflictos intergeneracionales en la vida cotidiana entre padres e hijos, conflictos muchas veces dolorosos; hay cambios en los patrones de belleza y esfuerzos por parecerse a esos nuevos patrones, se genera en los y las jóvenes conflictos en torno a la identidad como campesino y / o indígena, vividos no sin cierto desconcierto en su contacto con el mundo urbano.

Pero también lo contrario: se está dando un desarrollo complejo y dinámico de identidades (de grupo social, de colectivos, de jóvenes, de mujeres) que suponen replanteamientos de lo propio en torno a proyectos de futuro (lo que se quiere ser y hacer, propuesto como horizonte por el que se lucha): se da, por ejemplo, la aparición de formas organizativas de los jóvenes que se proponen trabajar por su comunidad, “hacer algo”, participar. Es tiempo, también, del surgimiento de identidades complejas que no renuncian a lo propio e incorporan al mismo tiempo otros referentes culturales. Tantas cosas parecieran estar cambiando.

8. En estas condiciones hay que hacer una nueva lectura de lo que está pasando desde los sujetos sociales. *No hay un proceso de aceptación pasiva y uniforme de aquello que coloca, con diferente modos de violencia simbólica y también física, a los sujetos sociales como sujetos destruidos en la significación social de sus vidas*; tampoco hay un proceso de asunción pasiva de las subjetividades mínimas en las que se quiere colocar la valía social del sujeto para ser incluido; *lo que hay son procesos complejos, abigarrados, heterogéneos, desiguales, múltiples, en los sujetos sociales a nivel personal y en las formas de colectividad, de autonegación-aceptación-pasiva-producción-del-dolor-generación-de-la-indignación-de-la revuelta, todo al mismo tiempo en el marco de la producción colectiva de imaginarios deseados de acción que devienen promesas movilizadoras en los colectivos.*

9. Hay desde los sujetos en movimiento un cambio que es importante notar y anotar. *La lucha por el reconocimiento social de las forma de vida propias, la exigencia del derecho a un reconocimiento como mexicanos y mexicanas desde la especificidad de lo que se pronuncia como propio es, desde la perspectiva planteada, una condición generalizada en los modos actuales de emergencia de los sujetos sociales campesinos e indígenas, en la constitución de nuevas subjetividades colectivas que toman la forma de movimientos, organizaciones sociales, re-organizaciones comunitarias. En este sentido, hay que mirar la emergencia de esas subjetividades producidas en las expresiones colectivas en diferentes espacios sociales y de diversos niveles de alcance, no solo como subjetividades organizadas en contra de algo: debemos mirar la potencia que se despliega en la producción de nuevos modos de subjetividad configurados como imaginarios novedosos de vida buena elaborados colectivamente en procesos*

dinámicos, contradictorios, complejos. Son luchas por algo, esfuerzos colectivos por imaginarios de vida buena, por futuros deseados que devienen en promesa que compromete.

Y no es que las luchas no sean luchas contra la pobreza, contra la desigualdad, contra la violencia en las mujeres, contra el despojo del territorio, etc. que lo son, son luchas contra algo, pero lo importante es que esas luchas están marcadas y orientadas por procesos de elaboración de lo por venir en formas de promesas de lo que se quiere y se desea como mundo: *cada vez más las luchas campesinas a nivel local, a nivel regional y nacional se orientan por imaginarios de vida buena que suponen la exigencia de reconocimiento de las formas de vida propias; cada vez más las luchas de las comunidades rurales en contra del despojo de su territorio por las compañías mineras es lucha en la que se enarbolan y se defienden modos propios de relación con la naturaleza actualizados; cada vez más las luchas de las mujeres por sus derechos, por el derecho a decidir en su propio cuerpo, va acompañada y organizada desde la elaboración de imaginarios de libertad y de otros modos de convivialidad en la relaciones de género a nivel interpersonal y social.*

Esta es una manera de mirar lo que pasa: asistimos a formas novedosas de luchas y formas de emergencia de sujetos sociales colectivos, diferentes a las formas “típicas” que había antes de la década de los noventa en forma generalizada. Hoy cobra vigencia plena y extendida lo que históricamente ha brotado de manera intermitente: las luchas por el reconocimiento social de las propias formas de vida, como luchas que surgen de la indignación moral de ver la propia vida negada pero también del deseo de otro vida posible, otra cosa que no lo que hay.

10. Desde la década de los 80 del siglo pasado y ante el abandono de la educación rural por parte del Estado, la educación rural se hace en la parte de abajo de la pirámide organizativa de los servicios educativos y se hace en los márgenes, o casi al margen, del sistema educativo nacional: está en la práctica cotidiana de miles de docentes en las comunidades y está en las iniciativas locales y regionales, algunas con influencia nacional, de organizaciones campesinas, indígenas y de organizaciones de la sociedad civil.

Esta educación rural se configura como otra cosa que lo que hay, muchas veces como verdadero proyecto de resistencia o como anomalía. Desde este lugar, la educación rural:

+ *no tiene que ver con un problema de cobertura*, aun cuando el acceso forme parte de la disputa por la educación;

+ *no tiene que ver con un problema de multigrado*, aunque tenga que considerarse la organización de las relaciones educativas y de los aprendizajes desde la precariedad;

+ *no es planteada como un problema sociológico de educación y trabajo, de educación y pobreza*, aunque no hay trabajo y hay pobreza;

+ *no es un asunto de derechos*, aunque resulta como conquista de un derecho;

+ *no es un asunto de inclusión social* o de logro de justicia social sino de afirmación de una forma de vida.

11. Esta educación rural *tiene que ver con la pregunta por los modos de presentación de los campesinos para habitar el mundo, con la actualidad de esas vidas que aparecen socialmente como vidas que no merecen la pena ser vividas*, y por tanto tiene que ver con procesos de reconsideración de la identidad, con la elaboración de narrativas de presentación desde la recuperación de la memoria histórica, el testimonio como vidas negadas y con la elaboración de historias preferidas, frente a las historias dominantes que se les imponen

Tiene que ver con las preguntas y con el caudal de imaginación y creatividad que reivindica la matriz sociocultural campesina como matriz civilizatoria necesariamente actual, con la puesta al día de la relación con la naturaleza desde el trato y la reconsideración de modos de convivialidad, y tiene que ver con los modos propios y locales de producción de saberes y con la recuperación de saberes propios;

Tiene que ver con el impulso decidido y novedoso de participación en la comunidad política desde la reivindicación de la autonomía, más allá del mero ejercicio de la ciudadanía formal, es decir, con la exigencia de reconocimiento social de las formas propias de vida.

12. Desde mi punto de vista es posible establecer algunos rasgos compartidos o comunes que hay en estos proyectos de educación rural que se dan en los márgenes del sistema educativo nacional: se trata de la configuración compleja de una paideia y de la apuesta por la conformación de una subjetividad campesina, como configuración abierta, muchas veces incompleta, a ratos contradictoria en su formulación.

En las propuestas educativas lo que se busca es dar lugar a:

+ *subjetividades implicadas que aprenden a poner el cuerpo*, sujetos responsables y solidarios con los suyos y con los otros, dispuestos a intentar sus propios proyectos de vida en el marco de y como parte de proyectos de vida colectivos;

+ *subjetividades indignadas ante la injusticia y la negación que les afecta*, con la capacidad de “habitar el mundo” con al fuerza de la palabra, dispuestos a desplegar la potencia el deseo y la imaginación para impulsar sus propio modos de vida;

+ *subjetividades orgullosas y reconocedoras de la potencia de vida que hay en la matriz sociocultural propia*, de su actualidad y potencia en un mundo en crisis, con una memoria histórica viva, con capacidad de testimoniar, de recibir la herencia cultural y de proyectar el futuro;

+ *subjetividades que reconocen el territorio como espacio de vida y que lo defienden*

+ *subjetividades dispuestas a participar en el espacio publico, conocedoras de sus responsabilidades y obligaciones en la vida comunitaria* y con la capacidad de ejercer una ciudadanía desde la reivindicación de la propias forma de vida;

+ *subjetividades que fortalecen una relación con la naturaleza desde la pregunta por el trato y no desde la intervención para transformarla*, y que para hacerlo recuperan la memoria histórica grupal de relación con la naturaleza y la actualizan;

+ *subjetividades apasionadas, con capacidad de movilización*, de asombro, de critica ante lo que está pasando;

+ *subjetividades con competencias para resolver la vida material* mediante la relación con la naturaleza y mediante la pre-figuración de prácticas de subsistencia innovadoras;

+ *subjetividades que valoran, reconocen y alimentan los saberes locales* y que son capaces de articularlos con saberes y conocimientos especializado

Puebla México.