

Entre la escuela y los cafetales: la importancia
de las escuelas comunitarias del Conafe
en la sierra sur de Oaxaca, México

Edgar Pérez Ríos

Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER)
<https://orcid.org/0000-0001-6220-9609>
edgarperezrios@gmail.com

Erica Yuliana Cárdenas Vera

Universidad Nacional Autónoma de México
<https://orcid.org/0000-0001-6166-4239>
cardenasveraerica@gmail.com

Entre la escuela y los cafetales: la importancia de las escuelas comunitarias del Conafe en la sierra sur de Oaxaca, México

Resumen

Frente a las políticas de concentración o cierre de escuelas rurales en distintos países del mundo, incluidos México y otros países latinoamericanos, diversas voces han analizado las implicaciones socioculturales y educativas de este fenómeno. El presente artículo se suma a dichos análisis, y trae a colación el papel que las escuelas comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) cumplen en la vida sociocultural de pequeñas comunidades localizadas en la sierra sur de Oaxaca, México, cuyas actividades económicas, hasta la década del 2000, giraban en torno a la producción de café. Este estudio retoma los resultados de dos investigaciones más amplias que se vienen realizando en la región desde hace cinco años a través del uso de una etnografía educativa y con enfoque histórico, la cual abarca entornos escolares y no escolares. Los resultados muestran que las escuelas son pieza fundamental para mantener cierta cohesión social, dar continuidad a las actividades económicas locales, fomentar la confianza y participación de los estudiantes, contribuir con el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística, e incluso otorgar el estatus de comunidad. Tales resultados alientan a prescindir de las políticas de concentración de escuelas rurales, o por lo menos reconsiderarlas tomando en cuenta los casos particulares como el aquí descrito.

Palabras clave: Educación Rural, Escuelas multigrado, Pueblos Indígenas

***Between the school and the coffee plantations: the importance
of Conafe community school
in the Southern of Oaxaca, Mexico***

Abstract

In the face of concentration policies for rural schools in different countries all over the world, including Mexico and other Latin American countries, many voices have analyzed the sociocultural and educational implications carried by it. The present piece adds to the analysis, introducing the role played by community schools of the National Council for the Promotion of Education (Conafe, by its Spanish acronym) in the sociocultural life of small communities situated at the Sierra Sur of Oaxaca, Mexico, whose economic activities, until the 2000s, revolve around coffee production. This study resumes the results of two wider researches, ongoing in the region since five years ago, by using an educational ethnography with historic approach, covering in-school and out-of-school contexts. Results show that schools are a fundamental piece for keeping certain social cohesion, giving continuity to local economic activities, encouraging confidence and participation among students, contributing to strengthening sociocultural and linguistic diversity, and even granting the status of community. Such results encourage us to dispense with concentration policies in rural schools or at least re-consider them, taking into account particular cases as the one described here.

Keywords: Rural education, Multigrade school, Indigenous People

Introducción

La creación de escuelas en pequeñas localidades mexicanas menores de 500 habitantes, ubicadas en regiones rurales alejadas de centros urbanos, data de la década de 1970, con la fundación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Dicho Consejo se creó ante un contexto rural, donde solo 9 de cada 100 niños lograban concluir la educación primaria (Conafe, 2002). Así pues, la tarea primordial asignada al Conafe fue la de “desarrollar estrategias educativas especiales para las pequeñas comunidades rurales e indígenas con mayores carencias, dispersas y alejadas del medio urbano” (Tovar, 2004, p. 274). Actualmente, el Conafe, mediante las escuelas comunitarias, brinda servicios educativos con validez oficial de preescolar, primaria y secundaria en comunidades rurales menores de 500 habitantes en todo el país, cuyas figuras educativas son los llamados Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), jóvenes entre los 18 y 25 años de edad, quienes fungen como maestros en dichas escuelas.

A pesar de este logro, recién cuatro décadas después, comenzó en México el Programa de Reorganización y Consolidación de los servicios del Conafe, una política educativa enmarcada dentro de las tendencias mundiales de concentración de escuelas rurales. Esta continúa vigente mediante los Centros Integrales de Aprendizaje Comunitario (CIAC), planteles que reúnen alumnos de varias comunidad pequeñas en una comunidad de mayor tamaño. En el contexto de dicho programa, “hasta finales de 2018 se cerraron 288 escuelas comunitarias en todo el país cuyos estudiantes debieron movilizarse diariamente a establecimientos de mayor tamaño ubicados a un kilómetro de distancia” (Arteaga y Juárez, 2019, p. 25), situación que “pone en riesgo la igualdad de oportunidades” (Messina, 2019, p. 10).

A partir de las políticas de concentración de escuelas rurales en México y otros países latinoamericanos, algunos estudios se han centrado en el análisis de los impactos socioculturales y educativos que estos programas traen consigo. Para el caso mexicano, algunos miembros de la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER) han visibilizado esta situación y, ante la escasa información que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha brindado al respecto, también se han encargado de publicar tal información (Arteaga y Juárez, 2019). A nivel latinoamericano, estudios como los de Núñez et al. (2014); Arteaga et al. (2017); Pérez Ríos (2019a); y la compilación de Juárez (2019) muestran distintas afectaciones a nivel educativo, sociocultural y psicológico surgidos a partir del cierre de pequeñas escuelas rurales.

El presente artículo abona a favor de las voces que analizan los impactos negativos relacionados con el cierre de escuelas rurales. Para ello, se ha tomado el caso de algunas pequeñas comunidades indígenas (rancherías) ubicadas en el municipio de San Jerónimo Coatlán, un pueblo indígena de origen zapotecos¹, en la sierra sur de Oaxaca, México, cuyas actividades económicas-productivas,

1. Los zapotecos son uno de los 16 pueblos indígenas que habitan en el estado de Oaxaca.

hasta principios del 2000, giraban en torno al café. Se trata de comunidades atendidas por el Conafe mediante escuelas comunitarias multigrado, las mismas que permiten observar la importancia de los servicios educativos de dicho Consejo para estas rancherías. Se pretende contestar tres interrogantes principales: ¿cuál es la importancia de las escuelas comunitarias del Conafe en estas comunidades?, ¿por qué es necesario que dichas escuelas permanezcan en las comunidades?, ¿qué consecuencias trae el cierre de las escuelas? Cabe aclarar que, en el caso aquí estudiado, se han cerrado varias escuelas por cuestiones migratorias y no en el marco de los programas de concentración; sin embargo, es interesante notar sus implicaciones, las cuales pueden analizarse a la luz de dichos programas.

Este artículo se compone de varios apartados. En el primero, se expone la perspectiva teórica en relación con el concepto de escuela que guía el estudio. En segundo lugar, se presenta la metodología, que básicamente consiste en una etnografía. Los siguientes tres apartados abordan el contexto de estudio desde una perspectiva histórica con el objetivo de hacer un rastreo de la inserción de la escuela en las comunidades, así como de dilucidar su importancia. En los últimos cinco apartados, se realiza el análisis que convoca a esta contribución. Finalmente, se cierra el artículo con algunas conclusiones.

La Escuela: una construcción social

La escuela rural mexicana surgió como proyecto de Estado con fuertes tendencias integracionistas y castellanizadoras, incluso nocivas para las comunidades indígenas. De acuerdo con Loyo (1996), “la política hacia los grupos indígenas que prevaleció por casi dos décadas, 1920-1930, fue la de ‘incorporarlos’ ciegamente a las formas ‘superiores’ de civilización del resto de la nación” (p. 102). No obstante, estudios como el de Rockwell (2007) han demostrado que, con el tiempo, muchas comunidades lograron apropiarse de estas escuelas, y que las resignificaron y otorgaron un sentido más comunitario. La capacidad de agencia de las comunidades ha redituado en que las escuelas, en muchos lugares, sean un proyecto comunitario. Incluso, en otras zonas del estado de Oaxaca, la escuela sirve como herramienta de revitalización cultural y lingüística; tal es el caso de una primaria bilingüe ikoots² (Jiménez et al., 2019).

Frente a este papel esperanzador de la escuela, también existe la contraparte, es decir, escuelas que siguen siendo vehículos para la castellanización e integración cultural de los pueblos indígenas; de hecho, esta tendencia es alentada por la SEP al contar con currículos estandarizados, y situar a profesores en comunidades cultural y lingüísticamente diferentes. De acuerdo con

2. Los ikoots son uno de los 16 pueblos originarios del estado de Oaxaca, cuya lengua, el ombeayiüts, es fortalecida por los profesores de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz”, en la comunidad de San Mateo del Mar. Un estudio más amplio sobre este caso se presenta en Jiménez et al. (2019).

Schmelkes (2022), esta situación afecta a cerca del 40 % de los maestros mexicanos, lo cual los obliga a enseñar en castellano, pese a que la lengua materna sea una lengua indígena. Esta situación ha sido señalada en escuelas ubicadas en comunidades chatinas de la sierra sur de Oaxaca por Cruz et al. (2020) y, en otros contextos indígenas, por Baronnet y Morales (2018), y Maldonado (2016).

Como se expondrá más adelante, en el caso de las comunidades aquí estudiadas, la experiencia escolar se ha construido a partir de las necesidades locales más que como proyecto de Estado; en otros términos, más allá del uso de la escuela como estrategia de homogeneización sociocultural, perspectiva encomendada a la escuela desde los años 20 del siglo pasado. Esta situación permite comprender la importancia de las escuelas en la vida social de las personas, además de argumentar la relación escuela–comunidad como uno de los binomios históricos de larga duración en las comunidades de nuestro país. Efectivamente, como señala Pérez Ríos (2019a), “los recintos escolares empezaron a ser parte de la vida diaria de estas localidades y poco a poco se convirtieron en edificios tan importantes como el de la iglesia o el municipio” (s. p.). De esta manera, la escuela se concibe como una construcción social (Rockwell y Mercado, 1986). En ese sentido, se puede afirmar que esta “deja de ser una institución relativamente autónoma que se reproduce a sí misma de manera casi inmutable. Es, en cambio, un ámbito en el que pueden ocurrir diversos procesos sociales y culturales” (Rockwell, 2005, p. 28). Siguiendo los planteamientos de esta autora, uno de estos procesos socioculturales es la apropiación escolar mediante la cual los sujetos se relacionan con la escuela a partir de sus propios intereses para reordenarla, adaptarla y transformarla. Así, la escuela cumple funciones tanto educativas, como sociales, culturales y políticas.

Esta perspectiva de la escuela resulta útil para argumentar nuestro estudio, ya que aparece como un espacio social e históricamente construido, cuya instauración obedece a un contexto sociocultural, económico y político específico. Bajo este entendido, la escuela, pese a ser administrada y financiada por el Estado, pertenece a la comunidad, al igual que, por ejemplo, el edificio municipal, que también se financia y organiza en función de una estructura más amplia. Más allá de lo que ocurre en las aulas en términos pedagógicos o didácticos, la escuela como institución está íntimamente ligada a la comunidad y sus prácticas.

Etnografiando las escuelas comunitarias del Conafe

Desde 2018, nos hemos interesado en estudiar las escuelas rurales en comunidades indígenas (zapotecas) localizadas en la parte sur de Oaxaca. Esto se ha logrado con nuestras investigaciones doctorales, las cuales están relacionadas con procesos educativos escolares y no escolares en tales comunidades. Una de ellas analizó, desde un enfoque antropológico, el contexto etnohistórico de configuración territorial de las comunidades de estudio y sus implicaciones

educativas; la otra, desde una mirada pedagógica, analizó el papel de las escuelas dentro de los procesos comunitarios, y está centrada, en particular, en 15 escuelas comunitarias del Conafe situadas en la misma cantidad de rancherías³.

El enfoque general del estudio se ha sustentado en la etnografía educativa que, como bien lo ha indicado Piña (1997), consiste en comprender diversas situaciones cotidianas y sociales inscritas en espacios como la escuela, que propician la construcción de una unidad de análisis para obtener un significado frente al contexto, al sistema simbólico, las formas culturales, y el equilibrio y articulación entre lo subjetivo y las nociones teóricas en la investigación. Desde este entendido, los investigadores tienen la tarea de lograr un encuentro con dichos significados para profundizar en la experiencia de lo cotidiano o, en términos de Piña (1997), encargarse del estudio de la socialidad que, en última instancia, se constituye por aquellas cosas pequeñas que, por ser familiares, muchas veces se desechan o se consideran intrascendentes.

Rockwell (2009) mencionó que la principal tarea de la etnografía es la de documentar lo no documentado con el objetivo de producir textos que analicen y describan las situaciones estudiadas. Ello requiere de una estancia prolongada y directa en el lugar donde se investiga, actividad que retribuye una mejor comprensión de los significados que los sujetos confieren a sus acciones; sin embargo, es importante tener en cuenta que todo esto se realiza también con el objetivo de producir conocimiento (Rockwell, 2009). Bajo esta premisa, la estancia prolongada se dio gracias a dos factores: 1) uno de los autores es originario de una de las comunidades de estudio, y 2) debido al contexto de la pandemia por COVID-19, desde su inicio en 2020 hasta 2022, hemos vivido en una de las comunidades de estudio, situación que nos ha permitido contar con tiempo suficiente para realizar trabajo de campo. A pesar de ello, vale resaltar lo señalado por Restrepo (2018): “Tampoco existe una correlación probada entre la duración del campo y la capacidad de comprensión del etnógrafo, toda vez que en la etnografía inciden la agudeza de la mirada, la sensibilidad y la constancia” (p. 29). Así pues, dicha temporalidad se realizó tomando en cuenta estos tres aspectos mencionados por el citado autor.

Cabe destacar, también, la importancia de la historia oral para obtener buena parte de la información que aquí se presenta. En ese sentido, tomamos la historia oral como fuente legítima de construcción de conocimientos históricos y que, a la vez, constituye un esfuerzo por “democratizar el quehacer histórico” (Portelli, 1991, p. 29). Sin entrar en una discusión sobre una posible disyuntiva entre historia oral y la Historia, es importante señalar que utilizamos la perspectiva oral en tanto “una herramienta de fácil manejo, cuyo empleo se aprende al mismo tiempo que se producen resultados. Estos resultados recalcan la diversidad de la experiencia humana en cualquier contexto” (Necochea, 1996, p. 82).

3. Las rancherías son un conjunto de a lo mucho cinco familias que habitan en viviendas cercanas unas a otras, cuyas actividades económicas suelen ser compartidas.

Los testimonios que sustentan el artículo corresponden a decenas de personas adultas, mujeres y hombres que, en algún momento de sus vidas, tuvieron algún contacto directo con las escuelas comunitarias del Conafe, ya sea como padres de familia, alumnos o autoridades municipales locales, incluso como Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), que antes se llamaban Instructores Comunitarios (I.C.). En nuestro trabajo de campo, para recabar la información, no se utilizaron entrevistas, sino lo que Pérez Ríos (2022) llama “charlas etnográficas”. Estas implican el involucramiento constante en las actividades cotidianas que realizan las personas, de manera que, mientras se acudía a la siembra del maíz, por ejemplo, se hablaba acerca de algún tema de nuestro interés y de otros temas que salían a colación. Así pues, a lo largo de estas páginas, los testimonios no se recuperan de manera textual, sino mediante una suerte de paráfrasis, ya que no utilizamos ninguna herramienta de grabación de audio o video. Se trata de una forma de etnografía comunal que implica el uso de un lenguaje comunal entendido como:

Un sistema de códigos (verbales y no verbales) cultural e históricamente situados que comparten los miembros de comunidades indígenas, el cual les permite compartir, construir y reconfigurar permanentemente sus prácticas culturales y conocimientos en torno a su sistema comunal de vida o comunalidad. (Pérez Ríos, 2022, p.38).

Comunidades cafetaleras: acercamiento al contexto de estudio

De acuerdo con Rojas (1964), la introducción del café en la región de estudio, a saber, la región denominada “los coatlanes” comenzó en Santo Domingo Coatlán, una agencia municipal perteneciente al municipio de San Jerónimo Coatlán) en 1875. Siguiendo a este autor, fue el señor Basilio José Rojas Bustamante quien introdujo el grano tras llegar a un acuerdo con la asamblea de comuneros. De hecho, la familia Rojas es muy conocida en la región por ser comercializadora de café, la que, liderada por el finado Guillermo Rojas Mijangos, estableció fincas cafetaleras en varias comunidades de la sierra sur y costa de Oaxaca. Tal importancia del café en la región durante prácticamente todo el siglo XX trajo consigo la fundación de Puerto Escondido, uno de los principales destinos turísticos de la entidad que, según los testimonios recopilados, comenzó siendo un puerto de embarque de café.

Figura 1
Ubicación del Municipio de San Jerónimo Coatlán, dentro del estado de Oaxaca



Adaptado de MexConnect, 2022. <https://www.mexconnect.com/articles/3131-link-to-clickable-interactive-map-of-oaxaca-state-mexico/>

Según ha referido González Pérez (2012), a finales del siglo XIX y principios del XX, diversas comunidades indígenas, como las del municipio de San Jerónimo Coatlán, ingresaron a la producción y comercialización de café en pequeña escala. En nuestro trabajo de campo, los adultos de estas comunidades comentaron que, en la mayoría de las familias, la producción de café era una actividad complementaria, cuyos ingresos servían para la compra de aperos de labranza, ropa, sal y otros productos básicos; sin embargo, no existió como monocultivo, por lo que la siembra de la milpa, caza y recolección se siguió practicando. De acuerdo con distintos testimonios de adultos mayores del municipio, a pesar de ello, en la mayoría de familias, existió una dependencia económica directa de la producción de café, mayoritariamente como productores y, en menor medida, como empleados o compradores (intermediarios).

Siguiendo la información vertida en las distintas charlas etnográficas, los años más fructíferos del café se dieron entre 1950 y finales de 1990 gracias al buen precio de venta del grano, además de la generosa cosecha que anualmente se recogía. Cuentan los adultos de mayor edad que tal era la producción de café que las familias no se daban abasto con la tarea, por lo que a las rancherías comenzaron a llegar jornaleros de comunidades vecinas (sobre todo chatinos, uno de los pueblos indígenas que habitan en el sur de Oaxaca). Muchos de ellos crearon lazos matrimoniales con los zapotecos del municipio de San Jerónimo Coatlán y terminaron avicinándose en estas comunidades. Según relataron los

adultos, en esta época, la población vivía en decenas de pequeñas rancherías de núcleo familiar dispersas. Por ejemplo, en la zona cafetalera del municipio de San Jerónimo Coatlán (lugar de nuestro estudio), durante los años de bonanza del café (entre 1960 y 1990), existieron alrededor de 50 rancherías. Para finales de 1990, un par de fenómenos mermaron la producción: 1) el decaimiento del precio del café, y 2) las plagas (sobre todo la roya) que afectaron las plantas. Esta última se sumó a los desastres causados por el huracán Paulina de 1997, los que provocaron un declive casi total de la producción de café.

En cuanto al ordenamiento poblacional, como se mencionó anteriormente, las familias vivían en dichas rancherías, las cuales pertenecían administrativamente a dos localidades de mayor tamaño: Soledad Piedra Larga (Agencia Municipal) y Las Palmas (Núcleo Rural)⁴. Siguiendo la información recabada, a estas comunidades solo acudían los jefes de familia cuando necesitaban tramitar algún documento, como actas de nacimiento o certificados de defunción, así como para cumplir con otras obligaciones, como los servicios comunitarios, que en las comunidades indígenas oaxaqueñas hacen parte del sistema de gobierno indígena. Ocasionalmente, se acudía a pueblos de mayor tamaño para comprar aperos de labranza u otros materiales industrializados.

Esta forma de vida, estrechamente vinculada al territorio, posibilitaba cierta autonomía. Las personas comentaron que, en el campo, encontraban casi todo lo necesario para la vida. La comida se encontraba en sus propias cosechas de maíz, frijol, chile y calabaza, que conforman un sistema agrícola tradicional denominado *milpa*. Esta se complementaba con la recolección de una gran variedad de yerbas silvestres comestibles y frutos, y carne de animales domésticos, como gallinas y cabras, así como de animales del bosque, como venado, palomas, faisanes, jabalíes, entre otras especies de menor tamaño que se cazaban para completar la dieta. Por otro lado, las casas se hacían de madera y otros materiales regionales. El *trueque*, es decir, el intercambio de productos, servía para hacerse de otros productos, como la sal, jabones, etc.

Las rancherías y sus primeras relaciones con la escuela

Según se ha constatado en trabajo de campo, hasta la década de 1980, las escuelas resultaban irrelevantes para los habitantes de las rancherías, entre otras razones, porque no les brindaban algún servicio importante en sus vidas diarias en el bosque y los cafetales. Por ese motivo, la mayoría de las personas nacidas hasta antes de esta década tuvo escasa o nula escolaridad. Siguiendo los datos presentados por Pérez Ríos (2019b), entre 1950 y 1980, solo existía una escuela dentro del radio abarcado por las rancherías de nuestro interés,

4- Administrativamente, las comunidades del Municipio de San Jerónimo Coatlán se clasifican jerárquicamente en el siguiente orden, de acuerdo con sus números de habitantes: Cabecera Municipal, Agencias Municipales, Agencias de Policía, Núcleos Rurales y Rancherías.

situada en Soledad Piedra Larga. Tal institución era una calca de las escuelas rudimentarias de 19115, la cual se gestionó de manera autónoma desde su creación, en 1930, hasta por lo menos 1965. Se trataba de escuelas sin reconocimiento oficial, donde los niños aprendían a leer, escribir y hacer operaciones matemáticas básicas. Siguiendo los datos de Pérez Ríos (2019b), no fue hasta 1965 cuando la escuela de Soledad Piedra Larga pasó a ser oficializada como la Escuela Rural Federal “Víctor Bravo Ahúja”.

En relación con la escuela autogestiva, una persona originaria de Piedra Larga nos comentó haber estudiado ahí dos años de primaria, entre 1962 y 1963, y que sus maestros eran municipales; recordó que uno de ellos se llamaba Eulogio y que era originario de San Sebastián Coatlán, un municipio zapoteco vecino de San Jerónimo Coatlán. Señaló, también, que la comunidad tenía una escuela hecha de barro y láminas de cartón, pero que no se utilizaba, y que su difunto abuelo ofreció para tal fin una casa que tenía en buenas condiciones. Otro señor señaló que a los maestros municipales no les pagaba el municipio, sino la misma comunidad mediante una cooperación que se realizaba entre todos los *comuneros*⁶, independientemente de si tenían hijos en la escuela o no. Lo anterior concuerda con otros contextos mexicanos durante la primera mitad del siglo XX en que el sostenimiento escolar corría por parte de las comunidades o ayuntamientos; tal es el caso de Tlaxcala, referido por Rockwell (2007), y el de la sierra norte de Puebla, documentado por Acevedo (2015).

La escuela primaria de Soledad Piedra Larga se ubicaba entre uno y hasta 12 kilómetros de las distintas rancherías. Según comentaron varias personas, esta fue una de las principales razones que influyó para que no enviaran sus hijos a la escuela. En ese sentido, platicamos con personas que vivían en la ranchería “La Escalera”, quienes comentaron que caminaban más de una hora para llegar a la escuela en Piedra Larga; la mayoría de las personas con las que conversamos al respecto comentaron que no les gustaba asistir y que, en cambio, preferían participar en las actividades agrícolas de sus familias. Los padres de familia de ese entonces señalaron que solamente les interesaba que sus hijos aprendieran a leer, escribir y hacer cuentas, lo cual lograban yendo dos años a la escuela, o incluso menos. Una vez logrado ese objetivo, ya no los enviaban más, salvo en algunos pocos casos, como el del señor Artemio Jarquín, a quien sus padres lo mandaron para concluir la primaria a un pueblo más grande.

-
5. Las escuelas rudimentarias de 1911 fueron parte de un proyecto educativo del Gobierno mexicano, que consistía básicamente en enseñar a leer, escribir y realizar operaciones matemáticas básicas a niños de pueblos rurales y/o indígenas. Dicho proyecto perduró solo hasta 1917.
 6. En el municipio de San Jerónimo Coatlán, se consideran comuneros a todas las personas mayores de 18 años, quienes adquieren derechos y obligaciones con el municipio. Se trata de un concepto distinto del de ciudadanía, el cual en México prácticamente se minimiza al derecho al voto.

A principios de 1980, se abrió la Escuela Rural Federal “Lázaro Cárdenas” en el Núcleo Rural Las Palmas; sin embargo, según nos comentaron, al igual que sucedió con la de Piedra Larga, hubo escasa presencia de alumnos, pues seguían viviendo en sus rancherías junto con sus familias. Aunque, para ese entonces, los años de escolaridad habían incrementado, muchos de los que estudiaron ahí concluyeron la educación primaria. Esto se explicó, también, en el hecho de que esta escuela se ubicaba un poco más cerca que la de Piedra Larga. Además, su apertura mantuvo tintes de carácter político, ya que surgió en medio de una división poblacional entre habitantes de Piedra Larga, que derivó en la fundación de Las Palmas, razón por la que tener su propia escuela resultaba significativo para legitimar a la nueva comunidad.

Finalmente, los datos muestran que, durante prácticamente todo el siglo XX, la escuela no fue prioridad en estas comunidades. La relación con ella fue breve; incluso, muchos crecieron desescolarizados. Algunos adultos comentaron que aprendieron a hacer cuentas de manera autodidacta o, en algunos casos, tuvieron maestros particulares, pagados por sus papás o abuelos en los años de abundancia del café, lo que les permitió administrar sus ranchos cafetaleros.

Entre la escuela y los cafetales: la llegada de las escuelas del Conafe

La década de 1990 resulta de mucho interés para el caso aquí referido, ya que se trata de una época en que la escuela comenzó a cobrar importancia para la vida social de los habitantes de las rancherías. Esto se debe a varias razones: la apertura de la carretera estatal 131, que va de la capital del Estado a Puerto Escondido, la cual pasa muy cerca de las rancherías del municipio de San Jerónimo Coatlán. Esto motivó mejores relaciones entre las rancherías y pueblos vecinos más poblados, los que comenzaron a viajar con más frecuencia a realizar compras, y vender el café a mejor precio y a las fiestas patronales; incluso, algunos comenzaron a mandar a sus hijos a estudiar la secundaria.

Por otro lado, las actividades productivas en torno al café comenzaron a alternarse con actividades forestales con la producción de madera para diferentes usos. Así, varios habitantes de las rancherías compraron sus motosierras y empezaron a involucrarse en esta actividad, la cual resultó económicamente más redituable que la producción de café. A decir de algunos trabajadores forestales, esta actividad demandaba mayores conocimientos, y saber leer, escribir y hacer cuentas bien, ya que el contacto con compradores provenientes de ciudades como Oaxaca los obligaba a “estar listos” para evitar algún tipo de fraude, situación que los alentó a mirar la importancia de la escuela.

En general, se puede decir que, a partir del contacto más constante con la vida social y económica a nivel regional, la comercialización del café y la madera fue el principal factor que influyó para que las familias asentadas en sus rancherías comenzaran a considerar la escuela como elemento importante

dentro sus vidas diarias. Además, la apertura de caminos generó que vendedores ambulantes dedicados al comercio de ropa, carne, mercería y otros productos comenzaran a visitar con más frecuencia las rancherías. Algunas familias decidieron enviar a sus hijos a las escuelas rurales de Las Palmas o Piedra Larga para que estudiaran y concluyeran la primaria; sin embargo, como muestran los testimonios recuperados en campo, la deserción escolar siguió siendo una constante.

Recién a mediados de 1990, algunas familias asentadas en sus rancherías se organizaron para solicitar los servicios educativos del Conafe para que sus hijos accedan a la escuela sin la necesidad de trasladarse a Las Palmas o Piedra Larga, ya que, como se señaló anteriormente, estas comunidades distaban varios kilómetros de las rancherías. Cabe mencionar que la orografía del municipio de San Jerónimo Coatlán se compone de serranías entre los 580 y 2800 msnm; por ello, los caminos son sinuosos y, para ir a la escuela, se tenían que cruzar ríos y bajar algunas barrancas. Algunas personas comentaron que, en las temporadas en que la lluvia es más intensa (entre agosto y septiembre), era prácticamente imposible mandar a los niños a la escuela.

Así pues, las escuelas comunitarias del Conafe les ofrecían la posibilidad de contar con educación preescolar y primaria en las rancherías. De esta manera, entre la década de 1990 y 2000, proliferaron alrededor de 20 escuelas comunitarias de Conafe; algunas atendían solo a 4 o 5 alumnos, mientras que otras alcanzaban a 20 o más. Este hecho daba la posibilidad a los padres de familia de dar continuidad a sus actividades en torno a la producción de café, así como a la siembra del maíz, cacería y recolección. Incluso, se conocieron casos en los que, en tiempos de pizca de café (entre los meses de noviembre, diciembre y enero), el cuaderno y lápiz se sustituían por canastos para cosechar café; hasta los maestros de las escuelas, llamados instructores comunitarios, se sumaban a estas faenas.

Para fines del presente texto, se verán a detalle algunos puntos que las pequeñas escuelas fortalecieron en las rancherías. Se trata de aspectos relacionados con la importancia a nivel social, cultural, económico, educativo y hasta político del hecho de que una comunidad, incluso pequeña, cuente con una escuela.

La escuela y su aporte a la cohesión social

Como bien han señalado Rockwell y Rebolledo (2018), “al respetar el derecho de estos niños de recibir la educación básica en sus propios lugares de residencia el estado garantiza mayor equidad y calidad de la educación y además fortalece el tejido social” (p. 7). En ese sentido, Núñez et al. (2014) han mencionado que “la escuela, en particular en zonas rurales, ocupa un lugar neurálgico en las redes sociales de la comunidad, siendo un centro de generación de vínculos” (p. 618). Obviamente, retirar una institución escolar que cumple con estas tareas equivale a fracturar dicha cohesión social.

Para el caso de las rancherías aquí analizadas, a través de las escuelas comunitarias del Conafe, el tejido social se fortalece de distintas maneras. Por una parte, moviliza la generación de acuerdos entre los padres de familia, como estrategias para solicitar los servicios del Conafe; nombrar el Comité escolar⁷; construir o adecuar el edificio escolar, y darle mantenimiento; generar los roles para brindar la alimentación al Líder de la Educación Comunitaria (nombre que recibe el maestro comunitario de Conafe); organizar las distintas festividades escolares (celebración del Día del Niño, Día de las Madre, Día de los Muertos, clausura de fin de ciclo escolar, entre otras); asistir a los tequios, que consisten en jornadas de limpieza escolar; o resolver cualquier conflicto escolar. En dichas actividades, no solo intervienen maestros y alumnos, sino también el resto de la comunidad. Por ejemplo, en la celebración de fin de ciclo escolar, sobre todo alumnos que egresan de preescolar, primaria o secundaria, crean vínculos sociales a través del compadrazgo; en las comunidades de Oaxaca, se acostumbra a que, cuando un niño culmina alguno de estos niveles educativos, un padrino lo acompaña para recibir el diploma escolar y, además, le entrega un obsequio personal. El diploma es otorgado por la mesa del *presídium* compuesta por las autoridades escolares e invitados de honor; entre ellos, pueden figurar las autoridades municipales, el médico del pueblo, directivos de otras instituciones educativas y otras personalidades. Al finalizar el evento, se ofrece una comida en casa del niño o niña egresada.

El recinto escolar como tal también es punto de encuentro comunitario. Por ejemplo, en varias de las rancherías y comunidades de nuestro estudio, recopilamos testimonios, y también pudimos observar de primera mano que el edificio escolar, incluyendo sus áreas verdes o canchas de básquetbol, ha sido utilizado para un sinnúmero de eventos sociales comunitarios. Entre ellos, bailes a propósito de las fiestas patronales; casillas en tiempos de elecciones políticas; torneos de básquetbol en el marco de las fiestas patronales; quermeses, que consisten en la venta de alimentos para recaudar fondos para alguna causa social. Incluso, varias personas relataron que, cuando estas rancherías resultaron damnificadas por el huracán Paulina en 1997 y el sismo del año 2001, las escuelas se adaptaron como albergues, y como punto de entrega de despensas y víveres.

De la mano de la cohesión social, aparece también la idea de las identidades microlocales, es decir, de pertenencia a una comunidad o ranchería en particular, más que al municipio o al pueblo indígena. Esto se ve favorecido mediante la escuela, ya que el hecho de contar con una institución escolar genera orgullo entre los habitantes: “Existe un orgullo por tener una ‘buena escuela’, situación que los propios niños matizan cuando comparan la suya con la del

7. El Comité Escolar o Comité de Padres de Familia es una figura escolar compuesta por padres de familia cuyas actividades tienen que ver con el buen funcionamiento de la escuela en términos locales, como aspectos de infraestructura, cuidado de las llaves, roles de aseo, entre otros.

poblado vecino. Tener una secundaria es motivo de mucho mayor prestigio” (Pérez Ríos, 2019a, s/p). De esta manera, los padres de familia se esmeran por tener su escuela en buenas condiciones.

La escuela en la vida productiva y económica

De acuerdo con diversas personas originarias de las rancherías de nuestro estudio, la escuela nació con la intención de que los niños pudieran asistir a clases sin necesidad de dejar el trabajo en el cafetal. Se trata, entonces, de un proyecto comunitario vinculado principalmente a la vida laboral en torno a la producción de café, en la cual los niños se involucran desde aproximadamente los cinco o seis años. Algunas personas refirieron que, incluso, desde bebés, iban a los cafetales cargados en las espaldas de sus madres. Un poco más grandes, a partir de los siete u ocho años, comienzan a trabajar recogiendo los granos que caen al suelo y, después de los diez, empiezan a pizar utilizando canastos (cestas) de menor tamaño.

Según relataron los padres de familia, estas actividades no se pueden realizar si sus hijos acuden a escuelas en otras comunidades, ya que, en dicho caso, es imposible dividir el tiempo entre la escuela y los cafetales: o van a la escuela o van a la pizca. Efectivamente, algunas personas comentaron que, cuando acudían a la escuela en Las Palmas o Piedra Larga, tenían que trasladarse por semanas, y solo regresaban a sus rancherías los fines de semana. En otros casos, iban el mismo día, pero esto les implicaba prácticamente todo el día; es decir, regresaban a sus rancherías por las tardes, cuando la jornada de trabajo ya había concluido.

Un testimonio compartido por el señor José Ríos, de la ranchería “La Escalera”, comentó que él solicitó los servicios de Conafe para que sus hijos pudieran ir a la escuela por las mañanas y, a la pizca de café, por las tardes; incluso, el instructor comunitario era muy comprensivo, porque, cuando el trabajo era abundante, permitía que los niños fueran a trabajar todo el día y él se sumaba a las labores en los cafetales. Esta situación tiene mucho sentido entre familias jornaleras⁸ en México, en las que niños se involucran desde pequeños en tales actividades. En dichos contextos, “la escuela trata de configurarse de manera flexible, adaptándose a la población y al contexto en que se ubican” (Méndez-Puga, et al., 2021, p. 5). Si bien, en nuestro caso, no se trata de escuelas para niños jornaleros migrantes, que es un modelo educativo en México, sí permite dimensionar la forma como se moldea la escuela de acuerdo con las necesidades inmediatas del contexto.

Cabe destacar que, en estos contextos jornaleros y de trabajo infantil –incluyendo nuestro caso de los cafetales– el papel que juega la escuela se centra

8. Las familias jornaleras suelen ser familias provenientes del sur de país que migran hacia los estados del norte, donde regularmente se emplean en actividades agrícolas de siembra/recolección de verduras. En dichos contextos suelen haber escuelas para niños jornaleros migrantes que se adaptan a las temporalidades de las familias jornaleras.

en brindar contenidos relacionados con la lectura, escritura, y operaciones matemáticas básicas (sumar y restar). Tales aprendizajes son los que los padres de familia mencionaron que esperan que sus hijos obtengan en la escuela, ya que otros conocimientos ligados a su entorno son brindados por las familias, las cuales “logran construir conocimientos para comprender el mundo del trabajo o las dinámicas de su cultura, así como muchos otros” (Méndez-Puga et al., 2021, p. 1). Esto, sin dejar de mencionar la deuda histórica que el Estado tiene en materia educativa con las comunidades rurales e indígenas marginadas, y más aún, con las jornaleras migrantes, las cuales permanecen al margen de las innovaciones educativas, con base, por ejemplo, en el uso de tecnologías.

La escuela: su importancia para la confianza y participación de los niños

A nivel psicológico, el hecho de que un niño tenga que asistir a una escuela fuera de su lugar de origen implica varias consecuencias negativas. Rebolledo (2014) documentó el caso de una niña oaxaqueña, hablante de la lengua chinanteca, que estudiaba fuera de su comunidad en un contexto lingüísticamente diferenciado, situación que la ponía en desventaja frente a sus demás compañeros. En el caso de la niña chinanteca, estudiar en una comunidad ajena a la suya y con una lengua distinta tuvo implicaciones al socializar en la escuela. El caso es diferente cuando se encontraba en su comunidad, ya que ahí el nivel de confianza era más alto. Una situación similar se narra en Pérez Ríos (2019a, s. p.):

De hecho, en Las Palmas se habla castellano, pero los niños de ahí suelen burlarse de sus compañeros de las rancherías, quienes también hablan castellano, aunque con cierta variación lingüística. Esta variación hace que se suponga que existe una forma correcta de hablar; por tanto, los niños de las rancherías son agraviados por su forma de expresarse. Evidentemente, esta situación los pone en desventaja porque no se atreven a participar en el salón de clases, situación que muchas veces es interpretada por los profesores como incapacidad del alumno ante las actividades escolares.

Durante el trabajo de campo, se observó cómo cambiaba el comportamiento de los niños según el contexto en que se encontraban, incluso fuera del ámbito escolar. Por ejemplo, llamó la atención un joven de una ranchería, quien se desenvolvía con confianza en su contexto; su participación y socialización en distintos escenarios (familiares y comunitarios) se manifestaban con fluidez. Sin embargo, al trasladarse a otra comunidad, a no más de diez kilómetros de distancia, a la cual el joven acudía con relativa frecuencia, pues tenía familiares y amistades ahí, su comportamiento cambiaba drásticamente. Pese a que otras personas lo alentaban para participar de las charlas o actividades, él se sonrojaba y sonreía con timidez.

En casos más extremos, madres de familia comentaron que tienen hijos que estudian la primaria en una comunidad distinta de la que ellas son originarias. Comentaron que la experiencia escolar de sus hijos es negativa, ya que, con frecuencia, sufren violencia escolar por parte de los alumnos que sí son nativos de la comunidad en cuestión. Por ejemplo, aseguraron que sus hijos son segregados de actividades en grupo y que no se les toma en cuenta para conformar los equipos de básquetbol de la escuela; señalaron, incluso, que hasta los profesores no los toman en cuenta para participar en actividades culturales, como las danzas u obras de teatro.

Esta situación ha provocado que, en la comunidad de “Las Palmas” (conformada por personas provenientes de distintas rancherías que comenzaron a desplazarse a partir de la crisis de la producción de café), funcionen, a la vez, una escuela rural federal y, en su momento, hasta cinco escuelas comunitarias del Conafe. Cuando las familias abandonaron sus rancherías a causa de la crisis del café, se establecieron en dicha localidad; no obstante, lo interesante es que, junto con ellos, también se trajeron el mobiliario escolar, materiales didácticos y demás insumos, de tal manera que lograron dar continuidad a sus escuelas en la comunidad de Las Palmas.

El caso de esta localidad es muy interesante porque, a pesar de que se trata de una comunidad que, desde el año 2000, se ha ido poblando de personas provenientes de las rancherías abandonadas, varias familias nunca lograron adaptarse a la vida escolar de dicha localidad. Por eso, como se mencionó anteriormente, las escuelas comunitarias del Conafe siguieron operando en los domicilios de estas familias. Si bien algunas de ellas comenzaron a mandar a sus hijos a la escuela rural federal, reportaron que sus hijos padecieron algún tipo de violencia escolar por el hecho de provenir de otra localidad. Por ejemplo, mencionaron que se les niega la participación en actividades culturales y deportivas, y que sufren acoso por parte de otros niños.

Actualmente, en la localidad referida en párrafos anteriores, solo queda una escuela comunitaria de Conafe que imparte clases a la par de la escuela rural federal. Esta escuela de Conafe, en el ciclo escolar 2021-2022, contaba tan solo con ocho alumnos frente a los casi 100 de la escuela rural federal. Es interesante destacar que algunos de los alumnos de la escuela comunitaria del Conafe son niños cuyas familias recientemente llegaron a vivir a la comunidad. Se debe señalar, también, que, a principios de la década del 2000, las rancherías comenzaron a abandonarse y sus habitantes empezaron a radicar en la comunidad más cercana; así mismo, fueron los niños de ese entonces quienes vivieron la dificultad de cambiar de comunidad y algunos, de escuela. Hoy en día, la mayoría de niños que asisten a la escuela primaria ya nacieron en la comunidad.

Aunque en este apartado se ha descrito una situación de hace un par de décadas, sirve para ilustrar con datos reales qué pasa cuando un niño tiene que trasladarse a una escuela ubicada a un lugar distinto al de su pertenencia. Finalmente, cabe comentar que no todas las rancherías fueron abandonadas;

algunas se juntaron y conformaron algunas de mayor tamaño, y lograron conservar también su escuela. De hecho, en el municipio de San Jerónimo Coatlán, se ha identificado que actualmente operan 11 escuelas comunitarias del Conafe, las cuales imparten educación preescolar, primaria y secundaria.

La escuela y su papel a favor de la diversidad sociocultural

En México, aún no existe un modelo educativo acorde con la diversidad sociocultural y lingüística del país; incluso, el sistema educativo mexicano sigue teniendo una estructura homogeneizadora (Maldonado, 2016). A pesar de ello, se ha observado que las escuelas comunitarias del Conafe en la región de estudio han contribuido –de manera indirecta y quizá hasta involuntaria– a fortalecer la diversidad sociocultural presente en las rancherías. Esto se debe a algunos factores explicados a continuación.

En este punto, es prudente mencionar que las escuelas comunitarias del Conafe presentes en las rancherías no mantienen ningún enfoque intercultural, ni favorecen explícitamente la diversidad cultural o lingüística. Por el contrario, se asumen explícitamente como “primarias mestizas”, lo que invisibiliza la adscripción de dichas comunidades a un pueblo indígena, en este caso, el zapoteco. En ese sentido, el Conafe reconoce dos tipos de comunidades: las indígenas y las mestizas. Su único criterio es el porcentaje de hablantes de lenguas indígenas, el que debe ser de 40 % o más. Como las rancherías aquí estudiadas no cuentan con el porcentaje establecido por Conafe para ser consideradas indígenas, automáticamente pasan a ser “mestizas”, lo cual constituye un agravio en contra del derecho a la diferencia.

A pesar de ello, existen situaciones que van más allá del sesgo institucional y curricular del Consejo. Por ejemplo, se ha observado que los Líderes para la Educación Comunitaria suelen ser jóvenes provenientes del mismo municipio o de alguno vecino, quienes, desde luego, cumplen con la operación de los planes y programas de estudio del Conafe; sin embargo, en sus prácticas docentes, también echan mano de elementos culturales locales. Ejemplo de ello es que relacionan asignaturas como el español o matemáticas con elementos culturales asociados a la comunidad: escribir algún relato a partir de la historia oral de la comunidad, contar los granos de café y, al mismo tiempo, conocer más sobre su producción. Incluso, una exmaestra de Conafe, originaria de Las Palmas, comentó que ella prestó sus servicios en una comunidad hablante de la lengua chatina y que, durante el año escolar, fue capaz de aprender algunas palabras en ese idioma.

Como se señaló anteriormente, las comunidades son capaces de apropiarse de la escuela y logran adaptarla a sus intereses locales. Gracias a que varias rancherías siguen manteniendo su escuela comunitaria del Conafe en sus propios territorios, no han tenido que desplazarse a otras localidades, y eso ha contribuido a que sigan realizando sus prácticas culturales en torno al café, la agricultura y, en general, en relación con el territorio. A su vez, esas prácticas se

transmiten de manera intergeneracional a los niños y jóvenes. El ejemplo más frecuente está vinculado con la agricultura tradicional, actividad que involucra a todos los miembros de la familia. Esta participación garantiza que los conocimientos tradicionales en torno a la siembra del maíz sigan resguardados entre los habitantes de las rancherías.

En comunidades de mayor tamaño, donde la escuela tiene menos flexibilidad, sea por el control de los directivos escolares o por los padres de familia, el ambiente escolar suele repercutir negativamente en distintas prácticas culturales de los niños. En ese sentido, varios comuneros comentaron que la escuela aleja a los niños de la vida comunitaria e incluso familiar, pues aseguran que los niños ponen como excusa sus tareas escolares para no ayudar en las actividades que tradicionalmente se realizan a esa edad, como ir por la leña, desgranar el maíz, dar comida a los animales o lavar el maíz para cocerlo. En el caso de los jóvenes que estudian telesecundaria o bachillerato, sucede algo similar, pues arguyen tener “mucho tarea”, por lo que pasan buena parte de la tarde conectados a Internet desde sus teléfonos celulares.

La escuela en el contexto de la pandemia por COVID-19

En abril de 2020, cuando la contingencia por la COVID-19 alcanzó prácticamente todos los rincones del mundo, en las comunidades aquí analizadas, los maestros de las escuelas anunciaron la suspensión de labores. A diferencia de otras localidades, en el municipio de San Jerónimo, no hubo una estrategia docente para dar continuidad al ciclo escolar, ya sea dejando tareas o trabajando a distancia. Así, las comunidades se quedaron sin escuelas. Incluso, el programa “Aprende en Casa” no tuvo éxito en estas comunidades debido a la carencia no solo de televisores, sino también de señal de televisión. Cabe destacar que, debido a su ubicación geográfica, no hay recepción de ningún canal, por lo que es necesario la contratación de un sistema de televisión satelital.

En Las Palmas y Piedra Larga, varios padres de familia, dedicados a labores del campo, vieron con buenos ojos esta situación, ya que comentaron que la ausencia de la escuela permitió que sus hijos ayudaran y aprendieran a trabajar la milpa. A diferencia de otros pueblos, donde la milpa se siembra en parcelas en los alrededores de la casa, en estas dos comunidades, se siembra en los cerros circundantes, algunos de ellos alejados hasta dos horas de camino, situación que no favorece para que los niños dividan las jornadas escolares con las del campo: o van a la escuela o van a la milpa. Recordemos que se trata de comunidades que se poblaron con habitantes provenientes de las rancherías, quienes conservan sus tierras donde antes tenían sus ranchos.

En Las Palmas, la mayoría de la gente coincide en que la escuela es necesaria, pero que también lo es el hecho de que los niños sepan trabajar el campo. Por eso, a muchos, sobre todo en las familias donde los niños ya saben leer y escribir, no les preocupó tanto la ausencia de la escuela. Por el contrario, en varios casos, lo vieron como algo afortunado, tomando en cuenta que el cierre

de las escuelas coincidió con el comienzo del ciclo agrícola. Incluso, en 2020, hubo más sembradíos que en años anteriores, lo cual puede ser efectivamente una coincidencia, o fue gracias a que hubo más manos para trabajar. Lo cierto es que la contingencia por la COVID-19 posibilitó que niños y jóvenes participaran activamente en diversas dinámicas familiares y/o comunitarias. Cabe mencionar que esto se ha buscado desde distintos proyectos educativos, ya sean interculturales, decoloniales, comunitarios, populares, indígenas o alternativos.

Se ha observado que, antes, niñas y niños no tenían mucha cercanía con el territorio a través del trabajo en la milpa, en el cerro, o mediante los relatos que contaban sus padres o abuelos, los que narraban la toponimia sagrada e histórica de los lugares donde caminan; sin embargo, ahora tienen la posibilidad de hacerlo. En ese sentido, niñas, niños y jóvenes de edades entre los 10 y 16 años acompañan a sus padres cuesta arriba hacia el cerro donde ocurre gran parte de la vida territorial de la comunidad. Se los observa sonrientes. Hemos tenido la oportunidad de hablar con varios de ellos y han comentado que efectivamente son las primeras veces que van al cerro. La razón es la misma en todos; van a la escuela y, por eso, no pueden ir al cerro. Esta nueva experiencia les ha gustado, pues han aprendido cosas que antes no sabían o que solo conocían “de oídas”.

Conclusiones

Como es patente, las escuelas rurales –por pequeñas que sean– constituyen un elemento cultural de remarcada importancia para los habitantes de las comunidades. Pese a que, en México, estas nacieron como proyecto de Estado, muchas comunidades fueron capaces de apropiárselas, y les otorgaron un sentido comunitario, de manera que actualmente dichas escuelas forman parte fundamental de la comunidad. Esto se puede evidenciar con el solo hecho de poner atención en las formas como la gente de las comunidades se relacionan con el recinto escolar, el cual suele estar siempre limpio, muchas veces pintado y hasta adornado. Es, en muchos casos, la mejor construcción de toda la comunidad, tal como se muestra en las fotografías, y textos compilados por Reyes y Solares (2016) en la Montaña de Guerrero.

En este texto, se analizaron los casos particulares de algunas rancherías y comunidades ubicadas en la sierra sur de Oaxaca, las cuales, desde finales del siglo XX, han logrado concretizar proyectos escolares (a través de escuelas comunitarias del Conafe) de acuerdo con sus dinámicas sociales, culturales y económicas. Tales escuelas les han permitido a los habitantes de dichas rancherías permanecer en sus territorios, situación que implica dar continuidad a sus prácticas sociales y culturales, como trabajar en torno a la producción de café y a la agricultura, así como a la transmisión intergeneracional de conocimientos ligados a estas prácticas.

También, se mostró cómo las escuelas ubicadas en territorios rurales e indígenas contribuyen con el fortalecimiento, y en la continuidad de la diversidad

sociocultural y hasta lingüística de las comunidades. Si bien en México aún no se ha logrado perfilar un tipo de escuela culturalmente pertinente y que responda a la diversidad sociocultural del país, los esfuerzos personales de los maestros rurales o de los Líderes para la Educación Comunitaria han retribuido de buena manera hacia ese objetivo.

Otro de los puntos tratados está relacionado con el papel que cumple la escuela a favor del fortalecimiento de la cohesión social. Efectivamente, mediante algunos ejemplos, se trató de ilustrar las diversas redes, actividades y dinámicas que se tejen en torno a la escuela y sus prácticas. Se trata de la creación de vínculos entre distintos actores comunitarios, independientemente de su cercanía con la escuela, pues, a final de cuentas, resulta hasta imposible separar la escuela de la comunidad, pues los miembros de esta ven en la escuela como un elemento constitutivo de la comunidad.

A nivel educativo, se presentaron ejemplos de cómo contar con una escuela en el lugar de origen retribuye en la confianza y participación de los niños. En estos casos, los niños se sienten seguros al participar e interactuar con sus compañeros, los cuales suelen ser sus propios hermanos o primos. Además, las dinámicas escolares son mucho más flexibles y responden más al calendario comunitario que al calendario escolar, cuya organización depende, en los casos aquí analizados, del ciclo productivo del café.

El cierre de las escuelas, por consecuencia, implica debilitar estas aristas. Al respecto, se ha brindado información de primera mano sobre los impactos educativos, sociales, culturales y hasta psicológicos que tuvo el hecho de que, a finales de 1990 y principios del 2000, varios niños habitantes de las rancherías tuvieron que trasladarse a una escuela rural federal en otra comunidad distinta a sus lugares de origen. Si bien el cierre de estas escuelas no fue producto de las políticas de cierre actuales, sino resultado de procesos sociales y económicos locales, permite evidenciar qué pasa con los niños cuando tienen que trasladarse a otra escuela.

Siguiendo las líneas anteriores, se pudo ver que, ante el cambio de escuela, los niños experimentaron diversas situaciones de violencia escolar, perpetrada en manos de sus compañeros e, incluso, de sus propios maestros. Esto condujo a que disminuya su confianza y participación en el aula de clases. En algunos casos, se han manifestado consecuencias irreversibles, como la deserción escolar.

A nivel sociocultural, se mostraron evidencias de que, cuando los niños se trasladan a escuelas alejadas de sus comunidades, se genera una ruptura en la transmisión intergeneracional de conocimientos ligados a sus territorios. Por ejemplo, dejan de aprender el ciclo agrícola o lo relacionado con la producción de café. Lo anterior se debe a que, como bien señalaron los padres de familia, los niños no pueden dividir su día entre la escuela y la milpa (o los cafetales): o van a la escuela o van a la milpa. No pueden realizar ambas actividades, ya que el tiempo demandado por la escuela, sumado a los tiempos de traslado a esta, no lo permiten.

Finalmente, vale la pena replantearse las implicaciones de los programas de concentración de escuelas rurales a la luz de las dinámicas comunitarias de las pequeñas localidades y escuelas objeto de dichos programas. Etnografías como la aquí presentada ayudan a comprender las complejas relaciones que las comunidades han construido con sus escuelas, así como los significados que les otorgan, los cuales no pueden ser borrados bajo argumentos de carácter económico relacionados con la administración de la educación. Contrario a las propuestas de los programas de concentración de escuelas rurales, lo que enseñan las rancherías del municipio de San Jerónimo Coatlán es que las escuelas comunitarias del Conafe deben fortalecerse mediante la administración de más recursos económicos y pedagógicos si es que realmente interesa reforzar la diversidad sociocultural y lingüística del país, y la vida en el campo.

Referencias

- Acevedo, A. (2015). Entre el legado municipal y el avance del gobierno federal: las escuelas de la Sierra Norte de Puebla, 1922-1942. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 36(143), 51-84.
- Arteaga, P. y Juárez, D. (2019). Los programas de cierre de escuelas rurales, ¿alternativas de equidad y mejora educativa? En D. Juárez Bolaños (Coord.), *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias* (pp. 13-32). Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER)/Editora Nómada.
- Arteaga, P., Williamson, G., Berreout, F. R., y Segundo, A. (2017). La concentración de escuelas rurales en América Latina. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1399.pdf>
- Baronnet, B. y Morales-González, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Ra Ximhai*, 14(2), 19-32.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2002). *Hacia dónde vamos. Programa institucional de mediano plazo. Conafe 2002-2006*. SEP/Conafe.
- Cruz, E., De los Santos, I., y Soriano, T. (2020). Desplazamiento lingüístico en escuelas chatinas y procesos colectivos y comunitarios de revitalización lingüística. *Cuadernos del Sur*, 25(48), 29-47.
- González Pérez, D. (2012). Introducción del café en Oaxaca según documentos del Archivo del Poder Ejecutivo del Estado: el caso de Santiago Xanica. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, XXXIII(130), 131-154.
- Jiménez, M. E., Carrillo, A. y Francisco, E. (Coords.) (2019). *Experiencias didácticas interculturales con la cultura ikoots. El caso de la Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz" de San Mateo del Mar, Oaxaca*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Juárez, D. (Coord.). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. RIER/Editora Nómada.
- Loyo, E. (1996). La empresa redentora. La casa del estudiante indígena. *Historia Mexicana*, XLVI(1), 99-131.
- Maldonado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 47-59.
- Méndez-Puga, A. M., Castro-Valdovinos, I. L., y Herrera I. R. (2021). Posibilidades educadoras de familias jornaleras agrícolas migrantes en México ante las condiciones de la pandemia del SARS-CoV-2. *Saberes y prácticas*, 6(1), 1-18.
- Messina, G. (2019). *Historia de vida y experiencias pedagógicas. Sistematización de los relatos de Líderes de Educación Comunitaria del CONAFE*. RIER.

- Necoechea, G. (1996). Un experimento en historia pública e historia oral: los museos comunitarios en Oaxaca. En J. Aceves (coord.), *Historia oral. Ensayos y aportes de investigación* (pp. 65-80). CIESAS.
- Núñez, C. G., Solís, C., y Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625.
- Pérez Ríos, E. (2019a). La vergüenza de no tener escuela. *Educación Futura. Periodismo de Interés Público*. <http://www.educacionfutura.org/la-vergüenza-de-no-tener-escuela/>
- Pérez Ríos, E. (2019b). Persistencia de una escuela rudimentaria en una comunidad zapoteca del sur de Oaxaca (1930-1965). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 7(14), 123-145.
- Pérez Ríos, E. (2022). Hacia una etnografía comunal. Experiencias desde Oaxaca, México. *Tabula Rasa*, 43, 29-50.
- Piña, J. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, 19(78), 1-22.
- Portelli, A. (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. En W. Moss, A. Portelli y R. Fraser (Coords.), *La historia oral* (pp. 36-51). Centro Editor de América Latina.
- Rebolledo, V. (2014). Los silencios de niños hablantes de chinanteco en diversas situaciones escolares, *Anthropologica*, XXXIII(35), 93-115.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Reyes, M. y Solares, D. (2016). *Mira mi escuela. Reflexiones sobre espacios escolares*. Ediciones Axolotl.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). La práctica docente y la formación de maestros. En Rockwell, E. y R. Mercado (Coords.). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* (pp. 115-141). DIE CINVESTAV.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (pp. 28-38). Ediciones Pomares.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado. La educación pos-revolucionaria vista de Tlaxcala*. Colegio de Michoacán, CIESAS, Cinvestav.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. y Rebolledo, V. (2018). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*. <https://yoltocah.mx/wp-content/uploads/2018/05/Yoltocah-2018.pdf>

- Rojas, B. (1964). *El café. Estudio de su llegada, implementación y desarrollo en el estado de Oaxaca*. Sociedad Mexicana de Geografía e Historia.
- Schmelkes, S. (2022). Presencia de sesgos cognitivos en la educación en México. En Aguilar Bellamy, A. (Coord.). *Discriminación, sesgos cognitivos y derechos humanos. Perspectivas y debates contemporáneos* (p. 180). UNAM. http://www.pudh.unam.mx/publicaciones/discriminacion_sesgos_cognitivos_y_derechos_humanos.pdf
- Tovar, M. (2004) *Estudio sobre la educación para la población rural en México. Proyecto FAO/Unesco*. <http://docencia.uaeh.edu.mx/estudios-pertinencia/docs/hidalgo-municipios/Hidalgo-Estudio-Educacion-Para-La-Poblacion-Rural-En-Mexico.pdf>

