Oscar Misael Hernández Hernández

DILEMAS FAMILIARES Y DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN COMUNITARIA IMPARTIDA EN UN EJIDO MEXICANO

Resumen: En la década de los años setenta, en México la educación comunitaria adquirió un nuevo matiz con el surgimiento del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), institución que implementó los llamados Cursos Comunitarios: programas de educación escolar básica aplicados por jóvenes instructores enviados a localidades rurales marginadas y con poca población. Hoy en día, el CONAFE ha diversificado sus programas y ampliado su cobertura. Sin embargo, poco se sabe acerca de las disyuntivas que atraviesan actores rurales inmersos en dichos programas. En esta ponencia exploraré los dilemas familiares a los que, padres y madres de familia de un ejido del noreste de México, se enfrentan para organizarse entre sí como comunidad escolar y, simultáneamente, "evaluar" a los instructores comunitarios del CONAFE. Parto del argumento de que tales dilemas familiares se articulan con dilemas de género; entendido este concepto como la construcción de diferencias sexuales y su uso en la organización de relaciones de poder. Metodológicamente el estudio se basó en el uso de técnicas cualitativas, haciendo observaciones de las formas de interacción entre padres de familia, de éstos con instructores comunitarios, así como entrevistas sobre percepciones y representaciones de la educación comunitaria que construyen estos actores rurales.

Palabras clave: Educación comunitaria, ejido mexicano, familias, género, comportamientos sexuales

Title: Family and Gender Dilemmas in Community Education Imparted in a Mexican Rural Community

Abstract: On seventies, in Mexico the community education acquired a new hue to the emergence of the National Council for Educational Promotion (CONAFE), an institution that implemented the so-called Community Courses: Elementary education programs implemented by young educators sent to localities marginalized and poor rural population. Today, CONAFE has diversified its programs and extended coverage. However, little is known about the dilemmas that cross rural actors involved in these programs. This paper will explore the dilemmas family who, fathers and mothers of a rural community from Mexico`s northeast, arranged facing each other as a school community and, simultaneously, "evaluating " to the community instructors at CONAFE. Part of the argument that such family dilemmas are articulated with gender dilemmas; understood this end concept like the construction of sexual differences and their use in the organization of power relations. Methodologically the study was based on the use of qualitative techniques, making observations of the forms of interaction between parents, their community instructors and interviews on the perceptions and representations of community education to build these rural stakeholders.

Key words: community education, Mexican rural community, families, gender, sexual behavior

INTRODUCCIÓN

Como parte de las políticas de educación comunitaria derivadas del estado mexicano, el 11 de septiembre de 1971 se creó, por decreto presidencial, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, por sus siglas); un organismo público y descentralizado que inicialmente tuvo como propósito instrumentar la educación escolar básica en comunidades rurales, tanto mestizas como indígenas, de diferentes regiones del país.

Esto se hizo a través de un programa denominado Cursos Comunitarios, el cual, a día de hoy, consiste en la impartición de clases de primaria en tres niveles a través de jóvenes instructores comunitarios, de ambos sexos, que son capacitados y enviados a comunidades rurales marginadas y con poca población. Hoy en día, además del programa citado, se han creado los de Preescolar y Secundaria Comunitaria (Andrade Uitzil 2005).

Sin embargo, como enfatizan Guerra y Sánchez y O'Donell Rivera, la perspectiva de la educación comunitaria del CONAFE ha evolucionado, pasando de un enfoque sobre el desarrollo comunitario donde los instructores combinaban sus tareas escolares con actividades de mejora rural, a otro enfoque sobre el reconocimiento de las prácticas y saberes de los habitantes (2000: 38).

Visto así, la educación comunitaria instrumentada desde el CONAFE constituye, según Hernández, "un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la retroalimentación comunitaria, en la que el instructor o instructora comunitaria no es el actor principal del proceso, sino también las y los alumnos, los padres y madres de familia y las autoridades comunitarias" (2007: 115).

En el estado de Tamaulipas, el CONAFE comenzó a funcionar durante el ciclo escolar 1975-1976, con cien servicios del entonces programa Cursos Comunitarios. El inicio de este programa en la entidad se debió tanto a la política educativa del estado mexicano, como al fomento de la escolarización a nivel regional entre 1975 y 1981 (Zorrilla y González Salas 1984: 83).

Inicialmente, el CONAFE capacitó tanto a jóvenes como adultos tamaulipecos para que fungieran como instructores comunitarios, enviándolos a comunidades rurales concebidas como marginales y con una población de 250 habitantes o menos; ellos y ellas atendían a niños y niñas que iban de los seis a los doce años de edad mediante el programa Cursos Comunitarios y, a partir de 1980, el de Preescolar Comunitario.

Además de estos programas, en la actualidad el CONAFE instrumenta en el estado y en el país otros como son los de Salas de Lecturas, Centros Infantiles, Salud Comunitaria, Caravana Cultural, etc. No obstante, son los primeros los que han recibido mayor impulso. Por ejemplo, un informe de la Delegación en la entidad, señala que durante el ciclo escolar 2005-2006 se atendieron 853 comunidades rurales, dándose Preescolar Comunitario en 599 y Cursos Comunitarios en 243 (Delegación CONAFE Tamaulipas 2007).

Como se puede observar, el propósito de organismos como éste es instrumentar la educación en comunidades rurales del país, valiéndose de programas escolares y de instructores o instructoras que los aplican. No obstante, a pesar de algunos estudios sobre

el tema (Pieck 1998 y Torres y Tenti Fanfani 2000), poco se sabe de los dilemas que atraviesan las familias de las comunidades al ser parte del proceso educativo.

Ante esto, el objetivo del presente trabajo es presentar algunos resultados de un estudio etnográfico que exploró los dilemas familiares y de género a los que se enfrentan los habitantes de un ejido del noreste de México, situado en el estado Tamaulipas, que desde los años cincuenta cuenta con programas educativos del CONAFE y, por consiguiente, sus habitantes han sido partícipes de la educación comunitaria.

Específicamente se describen y analizan cuatro dilemas familiares y de género a los que se han enfrentado los habitantes de este ejido: primero, el referente a la llegada de programas de educación comunitaria; segundo, a las decisiones tomadas por padres y madres de familia dependiendo del sexo de los instructores; tercero, al cuestionamiento de los comportamientos de éstos últimos; y finalmente, cómo la educación comunitaria, en tanto práctica de los instructores, está inmersa en ideologías de género.

PUNTOS DE PARTIDA TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Por lo anterior, el objetivo de este trabajo es analizar etnográficamente los dilemas familiares al impartirse la educación comunitaria. Se parte del supuesto de que éstos, en tanto cuestionamientos y decisiones de padres y madres de familia, así como de autoridades sobre la educación de sus hijos o hijas, están traslapados con dilemas de género, es decir, con disyuntivas basadas en ideologías sexuales y relaciones entre los sexos.

En virtud de esto, aquí se parte de dos proposiciones teóricas. Por un lado, aquella referente a la familia en cuanto un grupo humano que interactúa con otros, construye y significa el desarrollo social (Leñero Otero 1996), pero también como un grupo humano que, además de incentivar la unión y lazos sociales, tiene como funciones moldear la identidad y roles sexuales (Ackerman 1998).

Por otro lado, una proposición relativa al género concebido como "un elemento constitutivo de las relaciones basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género como una forma primaria de relaciones de significantes de poder" (Scott 1988: 42-43). Desde esta óptica, los dilemas familiares están marcados por diferencias sexuales, al interactuar en las relaciones sociales padres y madres, hijos e hijas, etc.

Teniendo como precedente la instrumentación de la educación comunitaria derivada del CONAFE, así como las interacciones entre diferentes actores de comunidades rurales donde se aplican algunos de los programas de este organismo público, de noviembre del 2008 a febrero del 2009 se realizó un estudio de corte etnográfico en una comunidad rural del suroeste de Tamaulipas.

La comunidad en cuestión, llamada Ejido Constitución de 1917 y situada en el municipio de Antiguo Morelos (al sureste de Tamaulipas), es una comunidad fundada a mediados de la década de los cincuenta del siglo pasado, en la que habitan alrededor de 15 familias y aproximadamente 150 habitantes, de los cuales menos de 30 tienen derechos ejidales y los demás son avecindados (Hernández 2003: 157).

La selección de esta comunidad rural como lugar de estudio para el trabajo etnográfico se hizo en base a los siguientes criterios: primero, es una comunidad rural que, casi desde sus inicios y hasta la fecha, cuenta con el servicio de Cursos Comunitarios del CONAFE y, desde hace unos años, con el de Preescolar Comunitario; segundo, porque tiene menos de 250 habitantes y, tercero, porque es una comunidad marginada, sobreviviendo las familias de la explotación de recursos naturales.

Más allá de dichos criterios de selección, las familias de la comunidad han construido una historia local de organización social comunitaria caracterizada por la demanda de servicios públicos, como escuelas y maestros, electrificación y red de agua, pero sobre todo, de disputas y negociaciones familiares y comunitarias que los sitúan en disyuntivas culturales sobre lo que más les conviene colectivamente.

Dado lo anterior fue que se eligió este ejido o comunidad rural, realizándose un trabajo de campo etnográfico, pues a través de este método fue posible convivir e interactuar durante un tiempo prolongado con las familias de la comunidad, lográndose con ello hacer un estudio cualitativo en profundidad, en cuanto se logró involucrar con los sujetos de estudio y comprender el sistema de significados prevaleciente (Barragán 2007: 96).

Como técnicas de investigación, en primer lugar se echó mano de la observación participante, técnica por demás enriquecedora, al permitir registrar discursos y experiencias de los sujetos de estudio (Woods 1987: 49-67). Al respecto, se hicieron observaciones en espacios familiares donde se discutían asuntos relacionados con la educación comunitaria, así como en espacios escolares y de reuniones de autoridades.

Otra técnica empleada fue la entrevista, la cual se basó en el diseño de guiones de entrevista para entablar conversaciones dirigidas y captar experiencias individuales y colectivas (Valles 2003: 177-195). Específicamente, se elaboró un guión de entrevista dirigido a presidentes de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC), padres de familia y estudiantes.

Tales guiones exploraron líneas como: la llegada de los programas del CONAFE a la comunidad, las formas de organización escolar, las experiencias con instructores comunitarios, las relaciones sociales entre estos últimos, las autoridades y los padres y madres de familia, así como con los estudiantes de la escuela. Mediante estas técnicas, fue posible captar los dilemas familiares y de género que se construyen en torno a la educación comunitaria impartida en un contexto específico.

PRIMER DILEMA: APROPIAR LA EDUCACIÓN COMUNITARIA

Sin duda, en las postrimerías de la Revolución mexicana, el gobierno se propuso impulsar políticas de educación comunitaria en el país. Según Guerra y Sánchez y O'Donell Rivera, fue entonces cuando emergieron diferentes proyectos para satisfacer las necesidades educativas de las comunidades rurales, siendo ejemplo de ello las Misiones Culturales, los Centros de Educación Básica Intensiva y las Escuelas Rurales (2000: 23).

Como parte de los programas de alfabetización en localidades rurales derivados del Estado, en regiones como Tamaulipas las escuelas rurales formaron parte de los proyec-

tos del gobierno estatal. En coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP en adelante), las autoridades regionales comenzaron a dotar de escuelas y maestros a comunidades rurales como ejidos y rancherías.

En este contexto, desde que se formó el ejido Constitución de 1917 a fines de la década de los cincuenta, y ante las innumerables familias que llegaron inicialmente con hijos e hijas en busca de terrenos de cultivo, se hizo necesario solicitar el servicio educativo a la SEP, institución que en cuanto las familias campesinas construyeron una escuela con materiales de la región, les asignó un maestro federal.

Sin embargo, debido a los problemas agrarios entre las familias campesinas y entre éstas y las autoridades de la Reforma Agraria, a fines de la década de los setenta, cuando había alrededor de 250 familias, gran parte de estas últimas optaron por emigrar ante el desconocimiento de algunos jefes de familia como acreedores de derechos ejidales, quedando un reducido grupo de familias con pocos niños y niñas.

Ante la poca cantidad de alumnos en la comunidad, la SEP dio de baja la escuela federal, pues estipulaba que al menos debería haber 30 alumnos en el ejido Constitución de 1917 para poder mantener el servicio educativo, tal como señalara como criterio de otorgamiento del servicio hasta hace pocos años en escuelas rurales del país atendidas por un solo maestro federal (Bolio Guzmán 2004).

En cuanto fue dado de baja el servicio educativo federal, las familias del ejido convocaron una reunión en la que discutieron cómo conseguir nuevamente un maestro para la escuela. Formaron una junta directiva que tuvo como objetivo renegociar el servicio anterior, mas no fue posible. A razón de la poca cantidad de padres y madres de familia, y por consiguiente de alumnos, decidieron que debían organizarse tanto aquellas familias que tenían hijos o hijas, como las que no.

La decisión de organizarse colectivamente, con independencia de tener o no hijos o hijas para enviarlos a la escuela, puso de relieve que, en situaciones coyunturales, las familias de comunidades rurales dan mayor valor al sentido de participación y solidaridad grupal, que al ser padre o madre, aún cuando de fondo la idea es respaldar a estos últimos. Al respecto, el testimonio de un habitante es ilustrativo:

> [Yo] tenía 21 años, era soltero [y] no tenía mujer ni hijos, pero dado a que trabajábamos muy de la mano con unos padres, lo que queríamos era que no se fuera la escuela, que no se perdiera la educación. Entonces se saca un acuerdo de que en la comunidad apoyáramos a todos y que la sociedad de padres de familia se iba a integrar aún sin que fueran padres porque eran poquitos, entonces ya nos dimos a la tarea; tú sabes que la escuela federal se lleva toda su infraestructura, sólo deja el salón abandonado […]

Claramente, el objetivo era lograr que sus hijos e hijas no perdieran el ciclo escolar. Al poco tiempo de haberse suspendido la escuela federal, uno de los habitantes del ejido visitó a familiares residentes en otro ejido del municipio, dándose cuenta de la existencia del CONAFE y de sus programas, ya que ahí un instructor impartía Cursos Comunitarios a un grupo reducido de alumnos.

El Presidente de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC por sus siglas: organización directiva de las escuelas en las comunidades atendidas por el

CONAFE) del ejido de los familiares de dicho habitante, sugirió que los habitantes del ejido Constitución de 1917 solicitaran el servicio educativo del CONAFE en la delegación ubicada en la capital del estado, Ciudad Victoria.

Ante esta sugerencia, las familias del ejido se organizaron y decidieron ir a la capital. Para ello, previamente demandaron el apoyo financiero de la Presidencia Municipal para cubrir viáticos, de igual forma hicieron una cooperación entre ellas, logrando así poder trasladarse a la delegación del CONAFE y solicitar el servicio. De manera inmediata, les fue aprobada su solicitud y les fue enviado un instructor comunitario.

La llegada del servicio educativo del CONAFE al ejido no solo significó contar nuevamente con un "maestro", como se les denomina localmente a los instructores comunitarios, sino también contar nuevamente con mobiliario (como mesa-bancos y pizarrón) y útiles escolares, pues con la cancelación de la escuela y el maestro federal por parte de la SEP, el mobiliario también fue retirado.

Hasta finales de la década de los ochenta, la escuela del ejido seguía siendo la misma, hecha con materiales de la región: techo de palma y paredes de madera con enjarre de tierra. Sin embargo, las familias se organizaron nuevamente y solicitaron materiales para construcción en la Presidencia Municipal, logrando en el año de 1990 terminar la obra. En esta nueva escuela se impartían los Cursos Comunitarios en tres niveles.

Posteriormente, ante un número considerable de niños y niñas, las familias solicitaron al CONAFE el servicio de Preescolar Comunitario. Dicho programa también les fue aprobado, de tal forma que en la misma escuela se impartían los dos programas por un instructor y una instructora comunitaria. Ante el hacinamiento de los alumnos y la contaminación acústica, las familias construyeron una pequeña casa con materiales de la región que empezó a fungir como jardín de niños.

Al menos durante el tiempo que duró el trabajo de campo etnográfico, en el ejido Constitución de 1917 continuaba existiendo el servicio educativo del CONAFE a través de sus dos programas, atendidos por dos instructoras comunitarias. No obstante, los cuestionamientos de los padres y madres de familia sobre las o los instructores han sido constantes, como enseguida se mostrará.

SEGUNDO DILEMA: TENER INSTRUCTOR O INSTRUCTORA COMUNITARIA

Dentro de las políticas del CONAFE en torno a la facilitación de sus programas educativos, se encuentra la referente a la creación de la APEC. En cuanto organización directiva de los asuntos relacionados con la educación en la comunidad conformada por padres y madres de familia, el Presidente o Presidenta de la APEC tiene como funciones convocar a reuniones donde se decida dónde alojar a las o los instructores, asistir a reuniones del CONAFE e ir por el material escolar cada ciclo escolar.

En el marco de estas actividades, la referente a reuniones convocadas ante la llegada de un nuevo instructor comunitario, representa uno de los primeros dilemas familiares y de género a los que se han enfrentado los habitantes del ejido Constitución de 1917, ya

que de una u otra forma, el hecho de que sea un varón o una mujer quien ha sido designado por el CONAFE como instructor comunitario, plantea una disyuntiva.

Tanto padres como madres de familia del ejido, son conscientes de que uno de los requerimientos del CONAFE estipula que se otorga algún programa educativo e instructor comunitario a cambio de que la comunidad se comprometa a garantizar la integridad física de estos últimos, específicamente dotándolos de un espacio para dormir y de alimentos todos los días que permanecen prestando su servicio.

Si bien, padres y madres de familia se organizan para dar los alimentos a los instructores comunitarios, rotándose cada semana, el hecho de dónde alojarlos llegó a constituir un problema, pues ninguna familia quería asumir esa responsabilidad. Sin embargo, enseguida tomaron una decisión basada en una ideología sexual: si los instructores eran hombres, podían dormir en la escuela, pero si eran mujeres, debían alojarse con alguna familia. Tal como narra un ex Presidente de APEC:

> Los maestros dormían en la escuela, a las maestras siempre las acarreábamos a la casa, pero cuando venía un maestro se dormía en la escuela, porque son hombres. Y una muchacha no podía quedarse en la escuela: era una responsabilidad que teníamos con aquella muchacha y más el Presidente de padres de familia.

La narrativa es un ejemplo significativo sobre cómo un dilema familiar en torno a la educación comunitaria, se traslapó con un dilema de género: el sexo de los instructores comunitarios constituía (y sigue así) una forma de diferenciación dentro de la cultura local de los habitantes de la comunidad, asumiendo que el que un instructor comunitario sea un hombre implica menos responsabilidad familiar, no así si es mujer.

De fondo, tal noción parte de un pensamiento dicotómico que asocia lo masculino con la fuerza y lo femenino con la debilidad; finalmente los hombres pueden –o deben– cuidarse a sí mismos y las mujeres no, ellas necesitan de protección de otros hombres y de las mujeres. Por tal razón, para algunas familias de la comunidad la llegada de una instructora comunitaria implicaba mayor responsabilidad en tanto cuidado y atenciones, como lo afirma otro ex Presidente:

> Una maestra implicaba más compromiso, porque como quiera una mujer se necesita tenerla con una familia y se nos hacía más feo decirles nosotros a una mujer: ahí está un petate o una cama de chicheves y acuéstate, a decirle a un joven; las maestras recuerdo que siempre se quedaban en las casas, con doña Graciela, con doña Gabriela Barrera, también se llegó a quedar en la casa de don Vidal, había buena participación.

No obstante, el hecho de que las familias decidieran que los instructores varones se alojaran en la escuela y las instructoras mujeres en la casa de alguna de ellas, no solo dejaba entrever un pensamiento dicotómico en torno al sexo y a las ideologías sexuales dentro de la cultura local; también constituía una forma de evitar que los varones estuvieran en una casa interactuando con las madres de familia o sus hijas mayores. El testimonio de un padre de familia da cuenta de lo anterior:

> A veces se quedaba en la escuela [el instructor], se le conseguía un catre y ahí se quedaban los maestros, y las maestras en las casas, por más protección por ser la maestra. Nunca se quedó un maestro en las casas porque como él era hombre, en la escuela no había problema.

Visto así, el hecho de que para las familias del ejido el que un instructor comunitario fuera hombre y se asociara su sexo con la fuerza, constituía en sí mismo un problema que podía hacerse visible de ser alojado en la casa de alguna familia: los jefes de familia, como hombres, se sentían vulnerables ante la presencia de otro hombre, joven, con estatus de maestro, que podía cortejar a "sus" mujeres.

Tal situación se puede asociar con lo que Pitt-Rivers ha denominado "honor masculino". Según este autor, "El honor es el valor de una persona para sí misma, pero también para la sociedad" (1979: 18). Es decir, el honor de los jefes de familia podría ser cuestionado si los instructores varones se alojaran en sus casas e interactuaran con sus esposas o hijas, siendo una deshonra para ellos y significando desprestigio comunitario.

Como se ha podido apreciar, las ideologías sexuales inmersas en la cultura local construida por las familias del ejido, han moldeado las formas de organización y decisión colectiva en torno a la educación comunitaria: el sexo de los instructores comunitarios ha fungido como un precedente que plantea un dilema de género entre las familias al momento de impartirse, cada ciclo, la educación comunitaria.

TERCER DILEMA: CONDUCTAS (IN)APROPIADAS DE INSTRUCTORES

Además de lo anterior, tanto las autoridades comunitarias como los padres y madres de familia del ejido Constitución de 1917, con base en su propia cultura local, construyen y significan la práctica educativa de los instructores comunitarios. Esto lo logran, entre otras formas, al definir qué conducta esperan de ellos o ellas tanto en el interior de la escuela como fuera de ella.

A priori, los o las instructoras comunitarias pueden decidir cómo será su actuación dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, sus conductas de antemano están definidas por el CONAFE, al estipularse que la responsabilidad y el respeto tanto a los alumnos, como a las autoridades y familias de las comunidades, constituyen valores centrales que deben guiar su práctica educativa. Al respecto, un ex Presidente de la APEC comentaba: "Pues las reglas [del CONAFE], esas ya las traían de donde los mandaban, porque aquí uno no les podía decir nada, ellos ya vienen señalados con esas reglas, de que se porten bien y de que cumplan con su trabajo".

El testimonio anterior muestra que, para algunos padres o madres de familia, la conducta que deben de apropiar las o los instructores comunitarios son determinadas por el mismo CONAFE, y por consiguiente, la comunidad no tiene la obligación de matizarles cómo deben comportarse tanto en la escuela como fuera de ella, pues de antemano son conscientes que deben ser responsables y respetuosos.

Al igual que en otras comunidades rurales del país atendidas por el CONAFE (Ezpeleta y Weiss 1996), para los padres y madres de familia del ejido Constitución de 1917

la responsabilidad es un valor que se orienta al hecho de cumplir con su práctica educativa, pero que pocas veces cumplen al incurrir en conductas de ausentismo escolar y deficiencia en su práctica educativa, como describió una madre de familia:

> Mira, había un maestro que sólo venía una vez a la semana y sí lo reportamos y así que siempre fallaban otras maestras y no terminaban todo el ciclo, las tenían que cambiar y traían a otra y sí les afectaba bastante a los niños. Hubo un año que se cambiaron hasta cuatro veces de maestro, ya a este maestro ya no lo cambiamos aunque faltaba bastante, ya ni quisimos andar alegando […] Pues aparte de que faltaban y luego los echaban [a los alumnos] afuera del salón, pues nos la pasábamos haciendo corajes […]

La responsabilidad de los instructores, entonces, es un valor importante que permite juzgar su conducta. Tal como enfatizó un padre de familia: "Lo más importante es que el instructor haga su trabajo […] tiene uno que respetar su vida de los jóvenes, pues si ellos están cumpliendo […]". Sin embargo, no todos los padres y madres de familia comparten esta idea, especialmente al evaluar la conducta con base en el valor referente al respeto. Por ejemplo, una madre de familia narraba:

> [Cuando] yo era Presidenta de APEC, a mí no me parecía que ella [la instructora comunitaria], al salir de clases se encerrara con un muchacho en la escuelita, para mí era una falta de respeto, y yo le dije a doña Eunice [madre del muchacho] que le dijera a su hijo que no se anduviera encerrando en la escuela con la maestra.

De igual forma, otra madre de familia comentaba:

> Una vez estuvo una maestra que ella se portaba muy mal, porque en primer lugar yo pienso que una maestra debe de dar un buen ejemplo a los niños, [ella] era muy coqueta hablando, pero en ese tiempo [yo] ya no tenía hijos en la escuela, esa muchacha luego ya andaba ahí con mi hijo. Yo pienso que como maestros se deben dar a respetar, a los padres de familia como a los niños. Se nos había dicho que en CONAFE no se permitía que los muchachos trajeran novio o novia, en las reuniones que teníamos de CONAFE, cuando íbamos decían que debía haber respeto, decían que los jóvenes que venían de CONAFE no tenían permiso de tener novio o novia en la comunidad, sin embargo sí se hizo, pero bueno yo en eso de que tengan novio nada más que lo respeten, yo digo que no es tan malo, nomás que haya un respeto, porque a veces uno ve cosas, por ejemplo hay muchachas que coquetean hasta con los señores casados.

Tanto uno como otro testimonio de las madres de familia, evidencian ideologías de género que cuestionan las conductas individuales, en este caso de instructoras comunitarias. Para ellas, el hecho de que una mujer con el estatus de maestra entable una relación de cortejo es una conducta inapropiada, especialmente si se desarrolla en el espacio escolar. Simultáneamente, el ser coqueta también constituye una conducta inapropiada en cuanto demerita la feminidad de las instructoras.

Claramente, para estas madres de familia la conducta apropiada para las instructoras comunitarias debe centrarse en el valor del respeto, el cual apropian de los discursos de autoridades del CONAFE durante algunas reuniones, pero sobre todo, es un valor que utilizan para cuestionar aquellas relaciones sociales de noviazgo que, en su opinión, se apartan de la práctica educativa.

Otro análisis que se puede hacer de lo anterior es que, al igual que los padres de familia que se sienten vulnerables ante la posibilidad de que los instructores varones pudieran cortejar a sus esposas o hijas mayores, las madres de familia también cuestionan el hecho de que las instructoras coqueteen con los hombres, especialmente sus esposos. Sin embargo, también la conducta de los instructores varones es cuestionada. Un padre de familia comentaba:

> A mí me tocó que uno de los maestros era borracho, tuvimos un problema porque se llevó al arroyo a los niños, bueno hubo permiso de algunos padres, otros no pero se los llevó y allá los metió al agua y se anduvieron bañando mientras él se estuvo echando sus caguamas. Los niños se bañaban y eso ocasionó que lo corriéramos, porque llegó borracho, se le notaba.

Sin duda, dentro de la cultura local prevaleciente en el ejido Constitución de 1917, la conducta que deben de asumir los instructores comunitarios parte de los valores que estipula el CONAFE que deben de seguir en las comunidades rurales, tales como la responsabilidad y el respeto, pero dichos valores al mismo tiempo son significados por padres y madres de familia, dependiendo de las prácticas educativas y sociales de las y los instructores.

CUARTO DILEMA: IDEOLOGÍAS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN COMUNITARIA

La prevalencia de ideologías de género que moldean prácticas educativas ha sido documentada en el caso mexicano. Por ejemplo, Levinson (1999) descubrió lo que denomina un orden de género institucional en una escuela secundaria mexicana, el cual se caracterizaba por indicios de dominación masculina legitimados, a la vez que cuestionados, por diferentes actores escolares.

Los programas de educación comunitaria instrumentados por el CONAFE en localidades rurales del país no son la excepción: éstos han dado pie no solo al cuestionamiento de la eficiencia de los instructores comunitarios, sino también a la construcción y redefinición de ideologías de género por actores escolares como son los instructores, los alumnos y los padres y madres de familias.

En el ejido Constitución de 1917 lo anterior ha sido evidente. Tomando como precedente el sexo de los instructores comunitarios, tanto padres como madres de familia ponen en duda la eficiencia de su práctica educativa, al grado de involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos o hijas. Una madre de familia residente en el ejido, quien fue instructora comunitaria, comentaba al respecto:

> A veces muchos maestros dicen: tal niña sí está aprendiendo, pero también gracias a que los padres de familia les estamos enseñando, porque la mía [su hija] muchas

> cosas que ha aprendido es porque se las he enseñado […] con esta maestra se ha batallado mucho, con el maestro de antes no, no sé, a lo mejor porque ella se distrae en otras cosas. A veces la niña me pregunta: mami, ¿qué significa esto? Y me dice: úchala [sic] la maestra no supo qué quería decir eso, y eso que ella es maestra.

Sin duda, tanto instructores como instructoras comunitarias, como jóvenes procedentes en su mayoría de comunidades rurales o de sectores populares urbanos, así como recién egresados de escuelas secundarias o de preparatorias, tienen una preparación pedagógica limitada, aún con los cursos de capacitación del CONAFE. Tal como afirma Rockwell: "Los instructores poseen un conocimiento limitado de los conceptos básicos que deben de enseñar".

Sin embargo, no solo lo anterior es una muestra de las ideologías de género que se articulan con la práctica educativa de los instructores comunitarios, también las actividades de organización social en torno a la educación comunitaria son muestra de esto, por ejemplo, asistir a las reuniones convocadas por los instructores da pie al cuestionamiento de si son los padres, las madres, o ambos, quienes tienen la responsabilidad de asistir. Otra madre de familia comentaba:

> En las reuniones asisten más las mujeres, porque los hombres trabajan y no tienen chance de ir, y de hecho tenemos que ir nosotras. Pos [sic] ahorita nada más puras mujeres. Dice mi esposo: ya pa [sic] qué voy a la junta si van puras mujeres. Pus [sic] sí, puras mujeres, le digo: ve como quiera, le digo, uno tiene que estar de acuerdo con lo que la maestra diga allí […] aunque no vaya uno. También ahora si el domingo tiene que limpiar y así. Y antes no, ellos [los hombres] iban a la junta, ahorita ya no, son puras mujeres, ya no van los hombres.

Además de las ideologías de género inmersas en la práctica educativa de los instructores comunitarios y el sexo de éstos, así como el hecho de quiénes tienen la responsabilidad de asistir a las reuniones escolares como padres o madres de familia, también dentro de las actividades de la escuela que estimulan los instructores comunitarios con los alumnos resaltan ideologías de género, por ejemplo, al definir tareas con un sesgo de sexo entre los alumnos, como son que las niñas barran, trapeen o limpien el salón, mientras los niños mueven mesa-bancos y tiran la basura.

Tanto padres como madres de familia, entonces, articulan ideologías de género con la práctica educativa de los instructores comunitarios. Es decir, de forma general, esto constituye otro de los dilemas familiares y de género que se construyen al implementarse la educación comunitaria en contextos rurales locales, en donde interactúan diferentes actores sociales que significan programas educativos en el marco de su propia cultura.

CONCLUSIONES

Actualmente, según información de la página electrónica de la Dirección de Educación Comunitaria del CONAFE (2010) en México, ésta contempla como parte de sus objetivos: "Proponer, diseñar, desarrollar, implantar, investigar y evaluar Programas,

Modelos y Proyectos de Educación Comunitaria, desde los ámbitos formativo, intercultural, ambiental y de desarrollo comunitario […]".

Sin duda, tales objetivos son logrados por la institución como un organismo educativo que hasta la fecha continúa siendo el único en el país que promueve e instrumenta programas de educación comunitaria en localidades rurales, incluso urbanas, marginadas. No obstante, como ha señalado Bradley Levinson (1999), es necesario distinguir entre las políticas educativas y la vida escolar cotidiana.

Incluso, con base en los hallazgos etnográficos presentados, puede afirmarse que también es relevante concebir la educación comunitaria no solo como una política pública derivada del Estado, tampoco como programas educativos dirigidos a actores de espacios específicos, sino también como un proceso que es construido y significado por diferentes sujetos (instructores, autoridades, padres de familia, alumnos).

A lo largo de este trabajo se han explorado y analizado los dilemas familiares y de género en la impartición de la educación comunitaria. A la luz de un estudio de caso, se ha demostrado que tales dilemas van desde la apropiación de la educación comunitaria en contextos locales, la importancia de ser un instructor varón o mujer, el cuestionamiento de sus conductas escolares y transescolares, hasta las ideologías de género que matizan la educación comunitaria.

Sin duda, el conocimiento de dichos dilemas es importante a nivel científico-social, porque permite comprender las disyuntivas a las que se enfrentan las familias de comunidades rurales al ser partícipes de la educación comunitaria, pero también cómo tales disyuntivas están enmarcadas en ideologías y relaciones de género que construyen y significan diferentes actores de las localidades rurales, no solo los instructores comunitarios.

BIBLIOGRAFIA

Ackerman, Nathan W. (1998) *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*. Buenos Aires, Horme.

Andrade Uitzil, María Elena, ed. (2005) *Quiénes somos y qué hacemos en el CONAFE. Cuaderno de participantes*. México, CONAFE.

Barragán, Rossana, ed. (2007) *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. La Paz, PIEB.

Bolio Guzmán, Graciela (2004) "Aún hay en el país 53 mil escuelas rurales donde un maestro da clases de primero a sexto grado de primaria en el mismo salón". [En línea] *La Crónica de hoy*, www.lacronicadehoy.com [23.08.2004].

Objetivos y funciones de la educación comunitaria. [En línea] *CONAFE*, http://www.conafe.gob.mx [15.12.2010].

Informe estadístico. Programas, modalidades y proyectos educativos: ciclo escolar 2005-2006. Ciudad Victoria, Delegación CONAFE Tamaulipas.

Ezpeleta, Justa y Weiss, Eduardo (1996) "Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 1: 53-69.

Guerra y Sánchez, María Elena y O´Donnell Rivera, Natalie (2000) "Educación comunitaria". En: Rosa María Torres y Emilio Tenti Fanfani (coord.) *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*. México, CONAFE.

Hernández, Oscar Misael (2003) "Piedras después del alboroto. Los límites de la movilización campesina: el caso de un grupo campesino en el sur de Tamaulipas". *Sociotam. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*. 2: 149-169.

----- (2007) "Desde el CONAFE. Cultura y educación comunitaria en México". En: José Luis Mariscal Orozco (comp.) *Políticas culturales. Una revisión desde la gestión cultural*. México, Universidad de Guadalajara-Sistema de Universidad Virtual.

Leñero Otero, Luis (1996) *La familia*. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Levinson, Bradley (1999) "Ideologías de género en una escuela secundaria mexicana: hacia una práctica institucional de equidad". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 2: 53-69.

Pieck, Enrique (1996) *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*. México, UNICEF-El Colegio Mexiquense.

Pitt-Rivers, Julian (1979) *Antropología del honor o política de los sexos*. Madrid, Crítica.

Scott, Joan W. (1998) *Gender and the Politics of History*. New York, Columbia University Press.

Torres, Rosa María y Tenti Fanfani, Emilio, ed. (2000) *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*. México, Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Valles, Miguel S. (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.

Woods, Peter (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós Ibérica.

Zorrilla, Juan Fidel y González Salas, Carlos, ed. (1984) *Diccionario biográfico de Tamaulipas*. Ciudad Victoria, Universidad Autónoma de Tamaulipas.