

21
2007

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA

RELACION ESCUELA-COMUNIDAD

ESTUDIO DE UN CASO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO
DE LICENCIADA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
ASUNCION LUCILA LOPEZ SORIA

*VB.
Crawford*

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

MEXICO 1990.

~~FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
REGISTRACION~~



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INTRODUCCION	3
1 LA EDUCACION TECNICA AGROPECUARIA Y EL TRABAJO AGRICOLA RURAL.	
1.1 Antecedentes Históricos de la Educación Técnica Agropecuaria.	10
1.2 La Concepción Desarrollista en la Educación Agropecuaria.	28
1.3 El Programa de Educación No Formal.	39
2 EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACION.	
2.1 Delimitación y Objetivos.	51
2.2 El Enfoque Etnográfico en la Investigación Educativa.	61
2.3 El Trabajo de Campo.	66
3 LA COMUNIDAD Y LA ESCUELA	
3.1 San Miguel El Grande	68
3.2 El Centro de Estudios de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 77	82
3.3 Actividades de Servicio Social.	96
CONCLUSIONES	111
ANEXOS	120
BIBLIOGRAFIA	151

I N T R O D U C C I O N

En la diversidad de modalidades educativas que conforman el sistema educativo nacional, encontramos a la educación agropecuaria de nivel medio superior, impartida por los Centros de Estudios de Bachillerato Tecnológico Agropecuarios - - (CBTAS), que dependen de la Secretaría de Educación Pública, estos planteles forman a técnicos profesionales en las ramas agropecuaria y forestal.

Por el papel determinante que el discurso oficial atribuye a la educación, particularmente a la agropecuaria, en la superación de la marginación económica y social de la población campesina, es pertinente señalar que entre los objetivos de creación de los tecnológicos agropecuarios, destacan los que hacen alusión a alcanzar el desarrollo económico de las localidades donde se establecieron, entendiéndose con ello que a esta modalidad educativa y en particular a sus escuelas se les asigna el papel de agentes del cambio social en el medio rural. Considerando estos planteamientos, surgió el interés por conocer las iniciativas adoptadas para alcanzar dichos objetivos, y las condiciones particulares en las que se daba la consecución de los mismos, a partir de observar la interacción que existe entre uno de estos planteles: el CBTA No. 77, y la localidad en que se encuentra, San Miguel El Grande (SMG), Oaxaca.

Así, el presente trabajo denominado "Relación Escuela-Comunidad. Estudio de un Caso" (que es un estudio - exploratorio y descriptivo) tuvo como objetivo general - responder a estos cuestionamientos. Para su realización, - el método seleccionado fue el estudio de caso que es utili zado para el análisis de una realidad limitada, un indivi- duo, una institución, un grupo o una comunidad. El análi- sis de los datos fue cualitativo, y por el carácter des- criptivo de la investigación se pretendió lograr el relato preciso acerca de la interacción que se da (en 1986) en- tre el CBTA No. 77 y SMG.

La información recopilada se organizó en tres ca- pítulos cuyo contenido, en términos generales, es el si- guiente: Inicialmente, se hace referencia a las caracterís- ticas y resultados de instituciones y programas creados de la década de los veinte a inicios de los ochenta, con el - propósito de supeditar la educación técnica agropecuaria - al trabajo agrícola de las comunidades rurales. Se destaca el sexenio 1970-1976, período en el cual se crean los - - CBTAS y se incrementan los servicios educativos, se afirma que dicho crecimiento, se sustentó en la concepción desa- rrollista de la educación y se mencionan los orígenes de - esta teoría cuya premisa principal consistía en suponer - que ofreciendo más educación se alcanzaría el desarrollo -

económico. Asimismo, con el propósito de tener un panorama de las polémicas teóricas originadas con la aplicación de las políticas desarrollistas, hacemos alusión a dos propuestas explicativas: la teoría de la funcionalidad técnica y la teoría sociopolítica que definen desde distintas perspectivas el papel económico de la educación en la sociedad.

En la revisión de las políticas aplicadas a la educación técnica agropecuaria tenemos que en el sexenio 1976-1982 con el propósito de apoyar el aumento de la productividad agrícola de las zonas temporaleras se crea el Programa de Educación No Formal (PENFO), por medio del cual se dan cursos de capacitación a los agricultores de las comunidades circunvecinas a los CBTAS y se organiza a estudiantes y campesinos para crear cooperativas de producción. Se apunta que la importancia del PENFO radica en -- constituir el proyecto más reciente diseñado por la SEP para vincular a la educación agropecuaria con la agricultura campesina.

A partir de la diversidad de los resultados obtenidos con la aplicación del PENFO, y de considerar la importancia de analizar cada experiencia en particular, para conocer la trascendencia que tuvo dicho programa en las relaciones de ayuda que se dan actualmente entre los CBTAS y

las comunidades vecinas, se hace la justificación de la tesis: " Relación Escuela-Comunidad. Estudio de un Caso", que para su fundamentación teórica retoma los postulados de la nueva sociología de la educación. Corriente de pensamiento sociopedagógico de origen marxista que concibe a la educación como un proceso contradictorio y dinámico, - producto de la voluntad humana. Afirmando que al ser los grupos o sujetos involucrados en el proceso educativo -- quienes imprimen características particulares al desarrollo de cada estrategia educativa proveniente del Estado, no puede garantizarse ni la hegemonía ni la dominación, y que es posible, por lo tanto, introducir cambios dirigidos a modificar el atribuible papel de reproducción social de la educación, por uno que ayude al esclarecimiento de los mecanismos de reproducción del actual sistema - de dominación. La nueva sociología sostiene que para lograr dicho cambio, es necesario estudiar las condiciones concretas y particulares en las que se dan los fenómenos educativos, considerando para ello tanto los aspectos microsociales como las dimensiones macrosociales en las que tienen lugar.

De acuerdo con dichos planteamientos, y por los objetivos propuestos para el estudio de campo de este trabajo, la perspectiva metodológica que orientó su realiza-

ción fue la etnografía, rama de la antropología que tiene como quehacer la observación y descripción de conocimientos sobre realidades sociales particulares, En el estudio de fenómenos educativos, la utilización del enfoque etnográfico implica: delimitar físicamente el universo de estudio, explicitar los supuestos teóricos utilizados en el análisis de los datos e interpretar los procesos educativos a partir de su interrelación con el contexto social - amplio y no sólo en función de sus relaciones internas.

Así, por permitirnos conocer la historia de la - creación del CBTA No. 77 desde las versiones de los sujetos que hicieron posible su obtención (comité pro-construcción), y por posibilitarnos relacionar esta historia con las características socioeconómicas de SMG para comprender como estas dimensiones, y el desarrollo que tuvo el PENFO en esta escuela, influyen tanto en el funcionamiento actual del plantel como en su interacción con la - comunidad; utilizamos a la etnografía como la perspectiva metodológica del trabajo de campo, el cual tuvo entre sus fuentes de información y observación el archivo municipal de SMG, las memorias del servicio social y las actividades de servicio social que se realizaron durante el semestre 86-2.

El tercer capítulo, compuesto por los resultados

de la investigación de campo, se inicia con la descripción de las características geográficas, sociales y económicas de SMG, se apunta que las particularidades de las relaciones sociales y productivas practicadas por sus habitantes la definen como una comunidad campesina. Que al igual que la mayoría de las poblaciones rurales que trabajan en la pequeña agricultura, enfrentan agudos problemas de desempleo, desnutrición, analfabetismo y carencia de servicios públicos, cuyos habitantes al no tener alternativas como un empleo permanente, optan por la defensa de su precaria economía de subsistencia consistente en practicar la explotación de la tierra no como un negocio, sino como un medio de sobrevivencia y resistencia; entendida esta última, como una posición contestataria hacia el sistema económico y social dominante.

En el penúltimo apartado de este reporte, se relata la historia de la construcción del CBTA No. 77; las cuotas en dinero y trabajo concedidas por los habitantes de SMG, las expectativas que se crearon y las reacciones de apoyo y alianzas que provocó en SMG y en los pueblos vecinos la creación de este plantel. También se mencionan las características geográficas inadecuadas del lugar en que -actualmente se localizan los edificios escolares, y los -problemas académicos y económicos que afectan a su población.

Como último punto, se describen las condiciones - en que se han realizado, de 1982 a 1986, las actividades - de servicio social del CBTA No. 77, representativas de las relaciones formales de vinculación que se dan entre este - plantel y el pueblo de SMG, consistentes en proporcionar - orientación técnica a los campesinos sobre cuidado de ani- males domésticos, manejo de árboles frutales y siembra de hortalizas; enfrentan entre otros problemas, falta de re- cursos, limitada disponibilidad de tiempo de los partici- pantes y lejanía física del plantel con respecto a las co- munitades donde se realizan.

I. LA EDUCACION TECNICA AGROPECUARIA Y EL TRABAJO AGRICOLA RURAL.

I.I Antecedentes Históricos de la Educación Técnica Agropecuaria.

Para ubicar el tema de este trabajo en un marco contextual revisaremos, de manera general, los antecedentes de la educación técnica agropecuaria y los programas oficiales que se realizaron a partir de los años veinte hasta mediados de los setentas, los cuales fueron diseñados con el propósito de adaptar este tipo de educación a las necesidades de trabajo y educación del sector agropecuario, particularmente del rural.

Las iniciativas para mejorar las condiciones sociales y económicas de las comunidades rurales por medio de la educación y capacitación agropecuaria se remontan a los primeros gobiernos revolucionarios, los cuales como parte de las respuestas a las demandas campesinas, una de las problemáticas que le dieron origen, da especial atención a las zonas rurales en el renglón educativo con el propósito de elevar la productividad agrícola y mejorar las condicio

nes de vida de sus habitantes, atribuyendo a la inadecuada orientación de los servicios educativos el principal motivo del rezago económico y social que sufría el campo y el país en general, debida a dicha apreciación durante esta época:

"... se generó una política educativa que tuvo como objetivo promover el nacionalismo, el desarrollismo y mostrar a la escuela como el vehículo del progreso. Para lograr estos objetivos se llevaron a cabo acciones como la federalización de la enseñanza, promoción de la escuela básica y normal, así como la escuela rural, indígena y campesina." ¹

En este contexto, la enseñanza técnica, o el conjunto de modalidades de formación escolar destinada a la preparación rápida para desempeñar una ocupación específica, adquiere relevancia, convirtiéndose en la alternativa para impulsar el desarrollo de los sectores productivos. Entre las medidas adoptadas durante el gobierno de Alvaro Obregón (1920 - 1924) para apoyar y fomentar las actividades

¹ Eugenio Camarena. "La Educación Agropecuaria de Nivel Medio Superior en la ...". IPN Departamento de Investigaciones Educativas. 1985, México, Mineo. P. 50.

agrícolas de las poblaciones campesinas a través de la educación técnica, destacan la creación de Misiones Culturales que tenían entre otras tareas, capacitar a los maestros rurales en las actividades agropecuarias y promover campañas de sanidad y alfabetización en las localidades que visitaban. Se establecen también las Normales Rurales, y las Centrales Agrícolas que tenían funciones de enseñanza y fomento agrícola.

Para 1925 con el gobierno de Calles, se continúa apoyando a la educación agropecuaria y rural, en esta época se crean las escuelas especiales de formación agropecuaria y se eleva el número de Normales Regionales.

Sin embargo, los resultados obtenidos años después con la instalación de éstas y otras escuelas no fueron los deseables, pues enfrentaban diversos problemas entre los que se destacan: localización inadecuada, la mayoría se encontraba en áreas urbanas y sus alumnos provenían de zonas rurales, en pocas escuelas se contaba con una superficie mayor de sesenta hectáreas destinada a las actividades prácticas, y " el plan de estudios no contemplaba el entrenamiento agrícola en la mayoría de los casos."²

² SEP. "Las Misiones Culturales". Talleres Gráficos de la Nación. México, citado por Zepeda. P. 98.

Así, los intentos por establecer una relación provechosa entre la enseñanza técnica agropecuaria y las necesidades de mejoramiento en las formas de trabajo agrícola de los campesinos no dió buenos resultados, aún cuando los logros cuantitativos alcanzados durante el periodo 1920-1924 fueron significativos al incrementarse los servicios educativos en las zonas rurales; lográndose entre otros beneficios, alfabetizar y capacitar en diferentes oficios a un porcentaje considerable de población campesina, a través del trabajo de las Misiones Culturales principalmente; esto sin embargo, no implicó el mejoramiento en las condiciones de vida de la población rural, tampoco al incremento en la producción de sus parcelas debido a las acciones parciales y contradictorias que para el sector rural mantuvo el Estado durante los cuatro periodos presidenciales posteriores a la revolución, pues hacia el inicio de los años treinta, en un balance general, se apunta al respecto:

"... la situación del país no concordaba con la política educativa, ... el problema agrario no se había resuelto, seguían los grandes latifundios, la educación en el campo era mínima así como los centros de salud."³

³ Eugenio Camarena. Op. Cit., P. 13

En conclusión, durante esta etapa, la educación particularmente la agropecuaria, es considerada como el único elemento para llevar el progreso al campo. Esta postura educacionista del Estado frente a los problemas estructurales de carácter político y económico que implican aumentar la producción agrícola campesina y mejorar las condiciones de vida, fue distintiva de los cuatro períodos presidenciales postrevolucionarios.

Durante el gobierno de Cárdenas (1934-1940), se da un fuerte apoyo a la enseñanza en todos los niveles, especialmente a la técnica, con los propósitos de impulsar la autosuficiencia tecnológica y transformar a los sectores productivos del país. Dichos propósitos son acompañados por cambios; en el ámbito social, impulso a la reforma agraria, apoyo y fortalecimiento de sindicatos; en lo económico, restricción a las inversiones extranjeras, y apoyo a la colectivización de los sectores productivos.

Para impulsar a la educación técnica se crean nuevos planteles, entre ellos, el Instituto Politécnico Nacional. En cuanto al sistema de educación agropecuaria compuesto originalmente por las Escuelas Normales Rurales, las Centrales Agrícolas y las Misiones Culturales, estas se unifi

can para formar las Escuelas Regionales Campesinas:

" En 1935 se fundan diez escuelas regionales campesinas y al finalizar el año, en el país había 27 establecimientos." ⁴

Estos planteles forman a maestros rurales y a peritos en explotación agrícola, zootecnia, e industrias derivadas, también se crean las escuelas elementales agrícolas cuyas funciones eran preparar en forma práctica a niños y jóvenes campesinos para el trabajo agropecuario.

En este período los maestros formados en las Escuelas Regionales Campesinas se transforman en promotores de la capacitación agropecuaria y en líderes de las comunidades rurales, pues además de apoyar el trabajo agrícola escolar, promovían actividades sanitarias, productivas y culturales en las comunidades donde se desempeñaban como maestros.

Estas iniciativas, adoptadas en el renglón de la educación agropecuaria con el propósito de mejorar el sistema de producción campesino se complementan con el impulso a la formación de ejidos y a la repartición de grandes exten-

⁴ Ibidem., p. 19

siones de propiedades privadas. Por ello se afirma:

"... la educación rural y agrícola recibió un fuerte apoyo por parte del Estado y ... hubo mayor congruencia entre la política educativa y las demandas del desarrollo rural."⁵

Así, este sexenio se caracterizó por apoyar al desarrollo de la agricultura campesina, adoptando medidas no solamente en el ámbito educativo y social sino también en el político y económico. Con respecto a la educación en general ésta se fundamentó en principios de laicismo y coeducación.

Con el gobierno de Manuel Avila Camacho (1940-1946), se da un cambio radical en la política hacia el sector agropecuario. Dicho cambio tuvo sus bases en: el interés del Estado por conciliar y unificar a las clases sociales antagónicas bajo el supuesto de emergencia nacional determinada por la segunda guerra mundial, industrializar todas las áreas de producción, particularmente a la agricultura para satisfacer la demanda de productos agrícolas de ex-

⁵ Juan M. Zepeda, "Estudio Histórico de la Educación Agropecuaria en México", Textual No. 10 Universidad Autónoma de Chapingo, México, 1982. p. 99.

portación. Con el fin de alcanzar dichos propósitos, se da importancia a la agricultura privada de tipo capitalista - incorporando grandes extensiones de tierras de irrigación y concediendo créditos para maquinaria e insumos químicos, abandonándose el proyecto de apoyo al desarrollo de la pequeña agricultura impulsado por Cárdenas, al favorecer la propiedad privada y relegar al ejido y la pequeña propiedad.

Dichos cambios, influyen en la modificación de orientación y contenidos de la enseñanza agropecuaria, desaparecen las Escuelas Regionales Campesinas y las Elementales - Vocacionales de Agricultura, creándose las Escuelas Normales Rurales (solo para varones), y las Escuelas Prácticas de Agricultura. En los nuevos programas de estudio se da menos importancia a las actividades agropecuarias para la formación de maestros rurales y técnicos agrícolas, favoreciendo el conocimiento, manejo y reparación de equipo mecánico, lo cual repercutió negativamente en la formación de los egresados y en la relación que éstos tenían con el trabajo agrícola rural, pues se afirma:

"Las escuelas prácticas de agricultura pierden su vinculación con el desarrollo agrario y su proyecto educativo, se reduce crecien-

temente a cursos prácticos -
de especialización técnica." ⁶

Así, la formación de especialistas agrícolas con conocimientos específicos y de carácter técnico responde al proceso acelerado de modernización y tecnificación del campo que se inicia en esta época, que al reducir el tiempo y el costo de la producción, impone nuevas formas de cultivo, influyendo de manera directa en la agricultura tradicional que al no tener capacidad competitiva es relegada en lo social y económico, originándose entre otros fenómenos, la emigración de la población del campo a la ciudad, que se mantiene hasta nuestro tiempo como un problema.

En resumen, durante los años cuarenta, la educación agropecuaria en todos los niveles, perdió el apoyo que había ganado durante la década anterior, pues el Estado de acuerdo al nuevo modelo de desarrollo adoptado, restó importancia a este tipo de educación, lo cual influyó en la práctica desaparición de las relaciones de apoyo existentes entre la enseñanza agropecuaria y el trabajo agrícola

⁶ Edward Weiss, Enrique Bernal. "La Educación Técnica Agropecuaria de Nivel Medio 1976-1981". Textual No. 10, Universidad Autónoma de Chapingo, México, 1982. p. 116.

de las comunidades rurales, propiciándose la marginación de la agricultura campesina. Es importante señalar también que durante los primeros años de esta década la educación agropecuaria y rural pierde su especificidad al iniciarse la homogenización de los planes de estudio para la ciudad y el campo.

Siguiéndose la misma tendencia de los cuarenta, en las décadas de los cincuenta y sesenta, la educación es concebida como el medio para satisfacer la demanda de los sectores productivos, consecuentemente, la capacitación técnica en las áreas de trabajo industrial principalmente, cobra importancia, generándose un proceso acelerado de urbanización y abandono del campo como resultado de la política de industrialización impulsada por el Estado.

A mediados de los sesenta, se establecen los Centros de Capacitación para el trabajo agropecuario (CECATA), y retomándose el modelo de trabajo que tuvieron las Misiones Culturales en los años veinte, se crean las brigadas de promoción agropecuaria, cuyos objetivos eran: Capacitar a los campesinos, elevar el nivel tecnológico en el campo y propiar el mejoramiento de las condiciones de vida. Así la educación y la capacitación sin apoyarse en cambios económicos y políticos, son consideradas nuevamente factores determinantes del progreso en el campo, supeditadas a una política

de Estado interesada en dar impulso preferente al desarrollo industrial y fomentar la agricultura capitalista, en la cual:

"... la educación agropecuaria a nivel primaria, secundaria y vocacional, es decir, la destinada a las masas campesinas, no tenía importancia, ... y la economía campesina de subsistencia se consideraba un lastre - "tradicional" que cumplía en todo caso con el papel de contenedor social y políticamente a las masas campesinas."⁷

En términos generales, las consecuencias de las políticas aplicadas al sector agropecuario rural en los renglones educativo, económico y social durante tres décadas: cuarentas, cincuentas y sesentas, fueron negativas, generándose con ello diversos problemas, como la emigración permanente de la población del campo a las ciudades, concentración de la riqueza, poder e ingresos en manos de terratenientes e intermediarios, marginalización del trabajo agrícola campesino, restricción a la exportación de productos agrícolas, importación de alimentos, y la inexistencia de una relación de apo-

⁷ Edward Weiss, E. Bernal, Op. cit., p. 116.

yo efectivo entre la educación técnica agropecuaria y las necesidades de capacitación de la población dedicada a la agricultura de subsistencia.

Para la década de los setentas, con el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976), se inician una serie de modificaciones en los planes y programas de estudio de los diferentes niveles de enseñanza, y se impulsa un crecimiento considerable: creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades, Bachilleres, la UAM, las ENEP'S, y, los sistemas de enseñanza abierta, entre otros.

Con los objetivos de: a) adecuar la educación al nuevo modelo de desarrollo adoptado basados en la modernización e industrialización del país, b) responder a la demanda por educación en especial superior, y, c) satisfacer en forma rápida a las necesidades de mano de obra calificada de los sectores productivos. Durante este sexenio, se apoya preferentemente a la educación técnica de nivel medio y medio superior pues se considera que por medio de este tipo de educación y de la formación de técnicos especializados, se aceleraría la modernización de los sectores productivos y se lograría el desarrollo económico.

En este contexto, se diversifica y reorganiza el sistema de educación tecnológica en sus cuatro modalidades: -

industrial, comercial, pesquera y agropecuaria. Para la educación agropecuaria rural, las primeras modificaciones se dan en el nivel medio cuando a fines de los sesenta se crean las secundarias agropecuarias (ETA), en el nivel medio superior se establecen (en 1971), los Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETA'S) en los que se dá el grado de bachiller y de técnico agrícola, pecuario y forestal; estas especialidades cuya duración es de tres años divididos en seis semestres, son establecidas tomando en cuenta, sepuestamente, las actividades económicas imperantes en cada región.

Así los CETA'S localizados en su mayoría en zonas rurales, son considerados como el principal instrumento para apoyar el desarrollo de la agricultura campesina, pues entre sus objetivos de creación destacan:

"... promover, desarrollar y elevar el nivel de la producción en la región, dando como resultado una mejoría en el "nivel" de vida de los campesinos."⁸

⁸ Eugenio Camarena. op. cit., p. 42.

"... al proporcionar los conocimientos propios de un ciclo de estudios y los conocimientos teórico-prácticos que propicien, faciliten e incrementen la productividad de las parcelas agrícolas y las explotaciones pecuarias, se está entendiendo la problemática rural en toda su magnitud y se está participando activamente en la consecución de un desarrollo nacional, justo y armónico." ⁹

Se pretende, además, disminuir la emigración del campo a la ciudad, empleando a los egresados de estas escuelas en el mercado de trabajo local o induciéndolos al autoempleo.- Sin aludirse a las estrategias que se tomarían, fuera del ámbito educativo, para apoyar dichas alternativas.

Para la consecución de tales propósitos en los planteles ETA y CETA, se establecieron unidades productivas y se organizaron cooperativas escolares, sin embargo, ambas instancias tuvieron escasa influencia en el cambio de las prácticas productivas de los agricultores locales; las primeras,

⁹ SEP. "El Porqué de la Educación Tecnológica Agropecuaria". Dirección General de Educación Técnica Agropecuaria. 1972.p.11

entre otras razones, por las características físicas y materiales, al parecer inadecuadas, de que fueron dotadas, puesto que se afirma, "... debido al equipamiento,... las unidades productivas escolares significaban un modelo distante de la realidad que viven las comunidades circunvecinas." ¹⁰ Respecto a los criterios adoptados para la organización de las cooperativas escolares se apunta, "... la investigación no reportó prueba alguna de que sea el consenso social de maestros y alumnos. Simplemente se trata de una decisión administrativa y reglamentaria."¹¹

A las inadecuaciones en el funcionamiento y organización de las unidades y cooperativas de producción escolar, que debieron funcionar como un puente entre las actividades agropecuarias de las comunidades y de las escuelas, resumiríamos las deficiencias detectadas en los planes de estudio y en la práctica educativa de maestros y alumnos que se hacen evidentes en las siguientes conclusiones:

¹⁰ Pablo Lapatí. "Análisis de un Sexenio de Educación en México 1970-1976". México, Ed. Nueva Imagen. p. 130.

¹¹ Ibidem. p. 131

"Hay escasa interacción entre las áreas académicas y las áreas técnicas: entre teoría y práctica, entre ciencia técnica y producción, ... prepondera la orientación de la preparatoria formal con todo y sus materias seriadas y no secuenciales..." "... resulta de - significativo interés la observación de la rigurosa dependencia en la relación maestro-alumno, el método de evaluación por exámenes de conocimientos, en los que obligadamente prepondera la memorización y con ello la imposibilidad de logra una "preparación integral" que combine - los elementos teóricos del conocimiento académico y su expresión aplicada a la práctica productiva."¹²

Estas contradicciones de carácter pedagógico, enmarcadas por una política económica dirigida a disminuir las tensiones sociales provocadas por el agotamiento del modelo de desarrollo adoptado a partir de los años cuarenta, basado en la industrialización del país cuyas consecuencias se re-

¹² Ibidem. p. 129.

flejaban en: desequilibrios entre el campo y la ciudad, desempleo, pobreza y marginación permanentes de grandes grupos de población, dependencia y endeudamiento externo. Dichos factores, unidos al consenso perdido por los conflictos estudiantiles del 68 condicionaron al período de Echeverría como iniciador de reformas sociales que no pretendían modificar sustancialmente las relaciones de poder existentes, sino solamente adecuarlas a la difícil situación que ponía en peligro la hegemonía del Estado, por lo cual, la expansión educativa en general y particularmente la agropecuaria que aumentó en el número de planteles como en ningún otro período, no influyó significativamente en el mejoramiento de las condiciones de vida del campo, pues, el incremento de los servicios educativos para la población rural no implicaba:

"... que se quisiera cambiar sustancialmente el modelo de control político de los campesinos; el esquema del partido oficial y sus estilos de funcionamiento siguieron siendo los mismos, ... y la administración en vez de innovar una educación rural distinta, -- orientada a reforzar formas de organización política independientes, más bien extendiera una escuela rural de muy escaso relieve

para la promoción humana y la liberación del campesino..."¹³

En resumen, aún cuando durante este sexenio se registró un importante crecimiento en el sistema educativo nacional, especialmente en la educación agropecuaria como respuesta a las presiones políticas y económicas, nacionales e internacionales que enmarcaron el régimen, dicho crecimiento, no propició el mejoramiento de las condiciones de vida en el campo, manteniéndose vigente el discurso educacionista y desarrollista, característico de los sexenios anteriores.

¹³ Ibidem, p. 140

1.2. La Concepción Desarrollista en la Educación Agropecuaria.

El discurso oficial, vigente aún, que atribuye un papel determinante a la educación en general y particularmente a la agropecuaria formal de nivel bachillerato en la solución de los problemas sociales y económicos, como: baja productividad agrícola, falta de recursos, desempleo, analfabetismo y desnutrición; entre otros, característicos de la población dedicada a la agricultura de subsistencia o pequeña agricultura en nuestro país. se hace evidente en uno de los objetivos de creación de los CBTAS. en el que se propone:

"... brindar beneficios mediatos e inmediatos, tanto a los educandos que en ellos se inscriban como a las comunidades que los alojen ... vincular a estas instituciones con los requerimientos del sector productivo y lograr el desarrollo socioeconómico de las zonas rurales, que coadyuve a atenuar el problema de la migración."¹⁴

¹⁴ SEP. "El Porqué de la Educación Técnica". Op. cit. p. 11

Como podemos notar, si bien estos objetivos se ubican en una época determinada (el sexenio de Luis Echeverría), se encuentran implícitos en declaraciones de sexenios anteriores y posteriores a éste, por lo que consideramos necesario explicitar el origen y los supuestos de la concepción - desarrollista de la educación, tendencia teórica que sustenta a los objetivos citados, en los cuales se atribuye a la educación, institucionalizada o no, el papel determinante - para alcanzar el desarrollo económico de las regiones rurales y del país en general.

Asimismo, con el propósito de tener un panorama de - las explicaciones que desde distintas concepciones teóricas se han hecho en torno a los nexos existentes entre la educación y el desarrollo económico de un país, haremos referencia a los planteamientos que sobre este renglón exponen: La Teoría de la Funcionalidad Técnica, y La Teoría Sociopolítica de la Educación.

Como señalamos, hacia los inicios de la década de - los setenta, se da un crecimiento acelerado del sector educativo. y una serie de cambios en la orientación y contenidos de planes y programas de estudio (reforma educativa), de los diferentes niveles de enseñanza; autores como Latapi (1982) interpretan este fenómeno, como una respuesta del Estado a la crisis de poder que experimentó durante és-

ta época, obligando al gobierno de Echeverría (1970-1976), a adoptar cambios en todos los ámbitos, especialmente en el educativo.

Dichas modificaciones obedecieron a la adopción de un nuevo modelo de " desarrollo compartido "; sustancialmente igual al descartado, cuyo antecedente fue el plan global diseñado por los países desarrollados para los subdesarrollados, llamado " Alianza para el Progreso ", en el que la educación tenía un importante papel, al concebirse en adelante como el principal instrumento para alcanzar el desarrollo económico:

" En 1961, se expidió la carta de Punta del Este, acordándose la Alianza para el Progreso. - Su programa educativo es una - pieza fundamental en lo que - respecta a la concepción desarrollista de la educación en - la década de 1960." ¹⁵

Junto con estas declaraciones se impulsaron programas con financiamiento y asesoría externa de organismos internacionales; Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, y

¹⁵ Adriana Puigros. "Imperialismo y Educación en América Latina". Nueva Imagen. México. 1980. p. 140

los EE.UU. principalmente, para extender, modernizar y hacer eficientes los sistemas educativos de los países llamados atrasados o subdesarrollados, partiendo de los supuestos desarrollistas de la educación, cuyos argumentos principales son: la creencia que la educación es determinante para la movilidad e igualdad social y económica de los individuos y del desarrollo económico de los países, considerarla una inversión social e individual con beneficios a largo plazo, partiendo del supuesto que las naciones eran pobres no por la estructura de sus relaciones económicas internas y externas sino por la carencia de gente preparada o capital humano, y, funcionar como motivadora para aumentar la eficacia y la productividad en el trabajo.

Así, con finalidades explícitas e implícitas contradictorias entre sí, como; alcanzar por medio de la expansión de los servicios educativos altos niveles de desarrollo económico y en consecuencia igualdad y justicia social entre la población, pero también, adecuar los contenidos de planes y programas a las necesidades de formación de recursos humanos calificados que demandarían las áreas de inversión del capital internacional, en el sector industrial principalmente, y fomentar una ideología acorde con los valores de la sociedad moderna y desarrollada que se suponía alcanzarían los países que adoptaran programas de modernización de los diversos ámbitos de sus sociedades, especialmente en el edu-

cativo, los gobiernos de los países subdesarrollados se apresuraron a adoptar dichos programas para impulsar el crecimiento de sus sistemas educativos, apoyándose en la "cooperación" técnica y económica de los países desarrollados representados por los organismos internacionales.

Dicha cooperación "... surgía como forma de control directo de los programas educativos y como vehículo para la penetración ideológica y socioeconómica..."¹⁶, cuyos propósitos fundamentales, eran: contener las crisis sociales surgidas en los países subdesarrollados que derivaron en movimientos revolucionarios, obrero estudiantiles, y transformar la supuesta mentalidad tradicional existente, por una moderna y productiva, pues se argumentaba que al desarrollo económico correspondía el cambio de las mentalidades en dirección con el modelo de vida capitalista. Otorgándose a la educación la tarea de lograr el cambio a nivel ideológico.

Con respecto a la concepción de desarrollo y modernización que sostenía a los supuestos desarrollistas. Estos tenían como modelo alcanzar el estado de progreso (tecnológico y económico) de los países capitalistas más desarrollados del mundo. Así, a partir de dichos supuestos, se adoptaron programas de desarrollo exportables y generaliza-

¹⁶ Ibidem. p. 143.

dos para la mayoría de los países subdesarrollados, los cuales, al parecer, no tuvieron los resultados deseables:

" En función de la actitud de -
creer en el tránsito de una so-
ciedad atrasada o tradicional -
...hacia una moderna o desarro-
llada, se ha elaborado un mode-
lo de desarrollo de América La-
tina que confiaba fundamental-
mente en los efectos económicos,
sociales, políticos e ideológi-
cos progresivos de la industria-
lización. Sin embargo, el trans-
curso de la industrialización -
en nuestros países no sólo no -
ha eliminado gran parte de los
obstáculos atribuidos a la so-
ciedad tradicional sino que ha
creado nuevos problemas y ten-
siones muy agudas que se refle-
jan en una crisis general de -
América Latina."¹⁷

Estas consecuencias, se manifestaron en el campo de la educación con problemas que podemos considerar aún vigentes, como crecimiento anárquico en los diferentes niveles,

¹⁷ Theotonio Dos Santos. "Imperialismo y Dependencia". - México Ed. Era. 1980. p. 299

centralismo y burocratización excesivas, uniformidad y obsolescencia en la currícula y falta de formación de profesores.

En este contexto, surgen reflexiones que intentan explicar desde diferentes perspectivas, las interrelaciones que se dan entre el sistema educativo y el sistema económico y como éstas influyen, condicionan o determinan el desarrollo económico.

Así tenemos que subordinar la educación a los requerimientos del mercado laboral, atribuir a la experiencia educativa en la escuela la capacidad de calificar a la persona para el trabajo, y considerar el nivel educativo como el factor que determina la ocupación y los ingresos, son postulados de la Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación, la cual intenta explicar desde las perspectivas teóricas de la Economía Neoclásica y la Sociología Funcionalista, no sólo las relaciones entre el sistema educativo y el productivo, sino además sostiene que el progreso científico y tecnológico de un país depende de sus políticas de expansión educativas, lo cual:

"... implica a su vez el supuesto de que el desarrollo económico de un país depende del grado

de desarrollo de su sistema educativo, puesto que la relación entre la educación y la economía es una relación de naturaleza técnica."¹⁸

Como podemos notar, los supuestos de la Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación, se encuentran explícitos en los objetivos de creación de los CBTA'S y alcanzan plena vigencia durante la época del desarrollismo.

Desde otra perspectiva, la Teoría Sociopolítica de la Educación explica las relaciones que se dan entre el sistema educativo y el productivo tomando aportes de la Sociología de la Educación, Sociología del Trabajo e Historia del Desarrollo Económico. A diferencia de la Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación, que parte del supuesto de que el nivel alcanzado en el sistema educativo es el factor determinante para el acceso al mercado de trabajo y para obtener una adecuada remuneración y que este tipo de decisiones son estrictamente individuales, la Teoría Sociopolítica de la Educación parte del análisis histórico de la evolución del sistema productivo y del educativo. Evolución que sostiene, ha sido determinada por las luchas, enfrentamiento y contradicciones de grupos y clases

¹⁸ Víctor, M. Gómez "Relaciones entre Educación y Estructura Económica...". Revista de la Educación Superior, enero-marzo de 1982, ANUIES, México, p. 13.

sociales con intereses antagónicos. Estos grupos o clases sociales están representados por los dueños de los medios de producción, que son la minoría, y por los que ofrecen y venden su fuerza de trabajo, que son la mayoría. El papel que se le otorga a la acreditación educativa, en este caso, es de servir como criterio de selección y exclusión para las diversas ocupaciones, criterios y definiciones que son establecidos por los dueños de la producción, así como las decisiones respecto a qué, cómo, para quién producir, todo esto con objetivos particularistas de obtención de beneficios.

Por lo anterior los niveles de acreditación y calificación requeridos para acceder a las diversas ocupaciones son en su mayor parte artificiales, irrelevantes e innecesarias, pues la diferencia real que hay en la mayoría de las ocupaciones y oficios no radican en la calificación o competencia para su desempeño, sino en las diferencias de poder, prestigio y remuneración, que han sido establecidas como una estrategia de control organizacional y social del proceso de trabajo para asegurar a los patrones la apropiación del producto, ya que no existe una inflexibilidad técnica ni una separación infranqueable entre trabajo manual y trabajo intelectual. Dicha separación es determinada por el contexto sociopolítico más amplio, las relaciones sociales de producción.

Así, para la Teoría Sociopolítica de la Educación, es la relación de propiedad que hay entre la fuerza de trabajo y los objetos o instrumentos en que esta se ejerce; relaciones sociales de producción, las determinantes no sólo de la división técnica del trabajo, jerarquía ocupacional, y de especificación de requisitos educativos para ocupar los puestos de trabajo, pues la formación o niveles alcanzados en el sistema escolar, no están necesariamente ligados a la productividad ni a la empleabilidad, y aunque

"Es el sistema educativo el que provee las calificaciones necesarias para la selección ocupacional, ésta es determinada por mecanismos exógenos a lo educativo. En primer lugar, es evidente que no es el sistema educativo lo que determina el volumen global del empleo generado en la economía, ni su distribución sectorial, ni los requisitos de calificación, ni los términos en que se efectúa la selección de personal. En segundo lugar, la desigualdad educativa no es una causa de la desigualdad económica, aunque pueda establecerse una alta correlación entre nivel de escolaridad, nivel de ingresos, y acceso a las mejores ocupaciones." ¹⁹

¹⁹ Ibidem. p. 22

En consecuencia, la escolaridad formal es utilizada como legitimadora del proceso de selección social de la fuerza de trabajo, al aparecer la desigualdad distribución y remuneración de los trabajadores como resultado justo de una mayor productividad debida supuestamente a una mayor preparación.

En resumen, es evidente que las relaciones entre la educación y el desarrollo económico de un país, no son lineales ni armónicas como lo plantea la Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación, la cual ha dejado de tener validez en los debates teóricos actuales en torno a este tema. Asimismo, la complejidad de analizar las implicaciones que tiene en el mejoramiento de las condiciones de vida de una sociedad, la existencia de más servicios educativos y la adquisición individual de grados escolares, se esboza en los planteamientos de la Teoría Sociopolítica de la Educación para la cual el punto central del debate gira en torno al cuestionamiento del funcionamiento del mercado de trabajo; específicamente el del capital privado, y sus mecanismos de control para la clase trabajadora cuyas características escolares heterogéneas no son las únicas determinantes para la estabilidad en el empleo y la remuneración justa.

I.3 El Programa de Educación No Formal.

Como señalamos al inicio del apartado anterior, a consecuencia de la rápida expansión que experimentó el sistema educativo durante el período de Echeverría, se originaron diversos problemas; entre los que destaca la inadecuación y obsolescencia en la currícula. Con la detección de dicha problemática, se impulsaron cambios cualitativos para solucionarlos. Estos cambios se conocieron en México con el nombre de modernización de la Educación, y tuvieron auge en el sexenio 1976-1982, durante el cual se considera fundamental, elevar la calidad de la educación.

Asimismo, durante este período la concepción de que la educación en general y particularmente la técnica de nivel medio superior era determinante para el desarrollo económico del país, se refuerza, al considerarse también prioritaria, la subordinación de ésta a los sectores productivos.

Con el propósito de elevar la calidad de la educación, en 1981 se hace una reestructuración a los planes de estudio de la enseñanza técnica agropecuaria de nivel medio superior y se crea el Bachillerato Tecnológico

con lo que algunos CETA'S, se transforman en Centros de Estudios de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios -- (CBTA'S) en los primeros se imparten especialidades a grícolas, pecuarias y forestales con carácter terminal y en los segundos estas especialidades son de carácter propedeúutico con opción a continuar estudios superiores. También se introducen nuevas carreras que contemplaban una mayor especialización, lo que traería repercusiones poco favorables en la formación de los técnicos agropecuarios destinados, supuestamente, a apoyar y elevar - los rendimientos de la pequeña agricultura, pues dichas reformas se fundamentaban en una fragmentación y espe-cialización que poco tenía en común con el trabajo del campesino, ya que:

" Mientras antes se formaban a - técnicos agropecuarios integros, ahora se conciben técnicos pecua rios especialistas en Bovinocul - tura de Clima Tropical, en Porci cultura, en Ovinos y Caprinos, en Avicultura, en Cunicultura y en A picultura... Esta especializa - ción, calcada de la división téc nica del trabajo en empresas a grícolas capitalistas, resulta - cuestionable para la formación - de técnicos profesionales compro metidos con el desarrollo de la

agricultura campesina, ya que un campesino atiende simultáneamente puercos, cabras, -- aves y algunas vacas."²⁰

En 1979, con el propósito de vincular la educación tecnológica a los sectores productivos en particular al agropecuario, la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria diseña el Proyecto de Educación No Formal (PENFO) con el objetivo de capacitar a los campesinos de las comunidades cercanas a los CETAS y CBTAS usando para ello las instalaciones, el personal académico y a los alumnos de estas escuelas. Dicho proyecto cobró mayor importancia al ponerse en marcha El Sistema Alimentario Mexicano (SAM) en 1980, programa adoptado durante este sexenio para apoyar al sector agropecuario con la finalidad de lograr la autosuficiencia alimentaria del país, de aquí que el PENFO, por sus características y duración: - descritas a continuación, " se ubique como una de las estrategias complementarias para el desarrollo del SAM."²¹

Para la puesta en marcha del PENFO se contempló -

²⁰ Edward Weiss, Enrique, Bernal. "La Vinculación de la Educación Agropecuaria con la..." en Textual No. 10, Universidad Autónoma de Chapingo. México, 1982. p. 131

²¹ Ibidem. p. 133.

la creación en CETAS y CBTAS, de Comités de Vinculación. los que supuestamente estarían integrados por: representantes de los productores del área circunvecina a los planteles, empleados de organismos oficiales que trabajarán en la zona. y los directores de las escuelas cuya función sería promover actividades productivas entre las comunidades campesinas y los planteles. con la finalidad de apoyar el aumento de la producción agrícola local.

Anterior a la puesta en marcha del PENFO. existían en CETAS y CBTAS los Departamentos de Proyección Educativa a la Comunidad que tenían entre sus funciones promover las relaciones de la escuela con las comunidades campesinas por medio de actividades sociales, culturales y de información agropecuaria que realizaban estudiantes en servicio social. Pero estas relaciones eran poco consistentes, de acuerdo con los resultados de las indagaciones hechas al respecto en las que se concluye:

" Aún cuando los resultados de la consulta a los planteles - realizada en 1979 permitía suponer que ya existía una cierta tradición de vinculación entre escuelas y productores, esta no implicaba la existencia de relaciones orgánicas basadas en proyectos de apoyo cons

tante y/o explícitos. En la mayoría de las escuelas la tradición de vinculación que revelaba la consulta era en los hechos una relación más o menos aleatoria y de alcance limitado con los productores e instituciones de la zona."²²

Esta consulta reveló además de la inconsistencia en las relaciones entre escuelas y comunidades, deficiencias y desviaciones en la práctica educativa, tales como escasa correspondencia entre materias teóricas y materias prácticas, actividades productivas circunscritas al espacio estrictamente escolar, y problemas técnico-académicos que no presentan diferencias sustanciales con los señalamientos que sobre este punto hacen Zepeda y Latapí, siendo éstos algunos de los puntos que se destacan como críticos en el diagnóstico elaborado por la DGETA, y a partir del cual se justifica la creación del PENFO con el que se pretende dar consistencia a las relaciones escuela-comunidad, mejorar la práctica educativa en los planteles y apoyar a elevar la producción agrícola de las comunidades. Como primer paso para alcanzar estos objetivos los Departamentos de Proyección Educativa a la Comunidad desaparecen para dar paso a los Departamento de Vincula-

22 Maricela Márquez. "La Relación Docencia-Servicio en los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuarios." - Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. IPN. México 1985, p. 364

ción que tendrían la función de "reorientar" las relaciones entre las escuelas y las comunidades, con el propósito fundamental de responder a las necesidades de los productores locales. Dichas necesidades que debían ser detectadas por los Comités de Vinculación, en la mayoría de los casos fueron determinadas por las oficinas centrales de la DGETA, los promotores del programa o por directores de los planteles, ya que los comités existieron sólo en el plano formal y en algunos casos no se llegaron a formar.

Así, las necesidades de los campesinos fueron interpretadas como necesidades de capacitación básicamente, pues el PENFO y los Departamentos de Vinculación tuvieron inicialmente como objetivos, estrechar las relaciones entre escuela-comunidad mediante la organización de cursos de educación no formal "en y para la producción". Debido a esto, en una de las primera reuniones de evaluación del PENFO, a un año de supuesta en marcha (1981), se resalta la importancia concedida no a la calidad, contenido y objeto de los cursos, sino al número de cursos impartidos en cada plantel.

Dichos cursos, fueron impartidos inicialmente por agrónomos y médicos veterinarios formados como promotores del programa, pero eran estudiantes en servicio quienes

tuvieron la responsabilidad directa de la capacitación a los campesinos pues los promotores cumplían con funciones de planeación y supervisión de cursos y en casos necesarios de orientación. Asimismo, a partir de 1980 con la puesta en marcha del PENFO, el servicio social se orientó principalmente a la impartición de cursos a campesinos, con lo que los estudiantes se convirtieron en un sólido sostenimiento para los logros cuantitativos registrados al inicio del programa, e independientemente de las ventajas formativas que les proporcionaba el contacto con grupos campesinos en situaciones de trabajo concreto, constituyeron una fuerza de trabajo calificada que presentó un costo mínimo, ya que sólo ocasionalmente se les ayudaba en los gastos de comida, transporte o material didáctico pues en contradicción con los objetivos que se pretendían alcanzar con su puesta en marcha, el PENFO enfrentó problemas económicos y de organización durante su vigencia; al respecto se apunta:

" La ambigüedad jerárquica y administrativa del PENFO ocasionó que los promotores, autoridades, docentes y estudiantes comprometidos con la vinculación carecieran de la autoridad necesaria para apoyar las medidas y acciones que propusieron, más allá de es-

fuerzos individuales y aislados. La falta de recursos indispensables para llevar a cabo algunas acciones posibles aún dentro de los límites existentes, desalentaron muchas iniciativas."²³

Escasez de recursos, rigidez institucional y la imposición de controles burocráticos, imposibilitaron la confrontación de las diversas concepciones y experiencias que implicó la incorporación del programa a las actividades cotidianas de cada escuela, influyendo para que la primera etapa del PENFO, se caracterizara por la preocupación de los responsables en llenar con números y enviar puntualmente a las oficinas centrales de la DGETA las carpetas básicas que eran los instrumentos de seguimiento y evaluación del programa, lo que influyó para que las actividades de vinculación se realizaran de manera forzada, en la mayoría de los planteles, teniendo como prioridad cumplir con dicho trámite sin que existiera una preocupación real por la efectividad de las actividades en relación con las necesidades, también reales, de capacitación de los campesinos y de la formación práctica de los estudiantes.

²³ Maricela Márquez. op. cit., p. 352

A pesar de estas limitaciones se dieron algunos - casos de planteles en los cuales las actividades de vinculación poco tenían que ver con el cumplimiento de trámites y sí mucho con el interés por establecer formas de trabajo alternativo entre las escuelas y las comunidades; así, en algunas escuelas se constituyeron cooperativas - donde se procesaba materia prima producida en la localidad, el trabajo de los campesinos con la escuela permitía completar el ciclo productivo que los campesinos por sí mismos difícilmente lograrían, además:

" En otros casos la escuela presta diversos servicios a un costo menor del que establecen otras instituciones (análisis de suelos, traza de caminos, etc.) o bien, ofrece a la venta sin intermediarios, distintos bienes (alimentos balanceados, - fertilizantes, medicamentos veterinarios ... " ²⁴

En los planteles donde se realizaban estas actividades, - por iniciativa de los directores, se hicieron cambios en los horarios de clase y se organizaron las materias por -

²⁴ Edward Weiss, E. Bernal. op. cit., p. 56

bloques, uno de materias tecnológicas y otro de asignaturas humanísticas, a cada bloque se le dedicaba una semana de actividades continuas, con esta modalidad organizativa se disponía de más tiempo para la realización de las actividades prácticas.

Tomando como antecedente la existencia de estos casos en que las actividades entre escuela comunidad superaron a las propuestas oficiales contenidas en el PENFO, - pues no se limitaron a la impartición de cursos o al alcance de las metas e incluían aspectos de organización - productiva y actividades sociales y culturales, en 1982, la DGETA agrega una nueva propuesta al PENFO, consistente en la formulación de Proyectos Productivos, los cuales se concibieron como un grupo de personas que se organizarían para obtener créditos en los bancos e iniciar una nueva - unidad productiva que abarcaría el proceso completo hasta la obtención del producto final. Se esperaba contar con el capital necesario y el compromiso de los participantes para obtener los insumos requeridos y así cubrir las necesidades de trabajo. Sin embargo, esta nueva estrategia dirigida a fortalecer las actividades de vinculación, careció de planteamientos claros respecto a la relación que tendrían los proyectos con las principales actividades - productivas de las localidades, cuales serían las per-

sonas que participarían, el carácter de su participación, la organización que asumirían dichos proyectos en cuanto al abasto de insumos y la comercialización de sus productos y las formas de evaluación y control a mediano y largo plazo que debían aplicarse en su avance.

Sumada a la ambigüedad respecto a la organización y evaluación de los proyectos productivos, dicha propuesta enfrentó la negativa inicial de la mayoría de los directores de los planteles por asumir la responsabilidad de organizar a estudiantes y campesinos para la producción, pero cuando los proyectos parecían haber sido aceptados, de manera forzada, el fin de sexenio y la crisis económica que empezaba a manifestarse en 1982 anuló las posibilidades de obtener los créditos bancarios previstos para el financiamiento, lo cual influyó para que en las escuelas en que sí se trabajaban algunos de los mencionados proyectos, éstos quedaran sin apoyo para su desarrollo posterior.

Estos son en términos generales, las características, el desarrollo y los resultados que se obtuvieron en los CETAS y CBTAS con la aplicación del PENFO. Dicho programa, constituye el proyecto más reciente (hasta 1986) adoptado por la SEP para vincular a estas escuelas con el trabajo agrícola de las comunidades rurales, con la fina-

lidad de alcanzar los objetivos de creación de estos planes, y que por lo hasta aquí descrito están lejos de lograrse.

2. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACION.

2.1 Delimitación y Objetivos.

Como recordaremos, con la aplicación del PENFO en los Tecnológicos Agropecuarios se obtuvieron resultados distintos. De tal diversidad, se origina el planteamiento de la importancia que tiene estudiar cada caso en particular, para explicar:

"... la modalidad concreta que asume el PENFO en cada plantel al articularse al proyecto local allí existente, ... sus - condiciones de arraigo en la - vida cotidiana de los planteles con base en los intereses y concepciones de los propios sujetos que allí actúan y no - sólo a partir de los límites temporales programáticos, financieros y organizativos. -- etc., definidos desde la lógica de instrumentación del --- PENFO." 25

25 Maricela Márquez. op. cit., p. 386-387.

A partir de dichos planteamientos, y considerando - que aún cuando "el PENFO se da por concluido oficialmente el 30 de noviembre de 1982",²⁶ los Departamentos de Vinculación de los tecnológicos agropecuarios siguieron realizando este tipo de actividades como una de sus funciones - principales, fue que surgió el interés por hacer un estudio de caso, con el propósito de conocer las repercusiones que tuvo el PENFO en las relaciones de vinculación que se dan actualmente (1986), entre uno de estos planteles: el CBTA No. 77, y la población en que se localiza, San Miguel El Grande, Oaxaca.

El trabajo se denominó "Relación Escuela-Comunidad. Estudio de un Caso", y se propone como una investigación - exploratoria y descriptiva. La elección como objetos de observación y análisis, del CBTA No. 77 y el pueblo de San - Miguel El Grande, localizados en la región de la Mixteca - Alta del Estado de Oaxaca, fue hecha por:

a) No estar incluido este plantel en las investigaciones realizadas en torno al mismo tema.

b) Por las facilidades que implicaba para la realización del trabajo de campo, mantener desde hace varios - años, contactos frecuentes con la población a estudiar.

²⁶ Ibidem. p., 384

c) Porque el CBTA No. 77 es el único plantel de enseñanza agropecuaria a nivel bachillerato, ubicado en esta zona rural e indígena habitada por campesinos que trabajan en la agricultura de subsistencia de maíz, frijol y trigo, distintiva por sus altos índices de desempleo, alcoholismo desnutrición y analfabetismo, clasificada como una de las regiones marginadas del país.

Como ya señalamos, en el apartado 1.2. de este trabajo se hace alusión a algunas de las posturas teóricas que explican el fenómeno educativo a partir de su interrelación con el sistema económico, en dichas explicaciones puede notarse el papel de subordinación que se le atribuye a la educación al ser vista como un reflejo de las condiciones económicas prevalecientes y al señalarse que su mayor contribución al desarrollo económico se realiza por medio de la "reproducción" de la fuerza de trabajo, y aún cuando en concepciones más elaboradas como la teoría sociopolítica de la educación se apunta el carácter contradictorio, enfrentamientos de clases sociales, que han originado la evolución tanto del sistema económico como del educativo, se acepta sin embargo, como determinante de todo proceso social ya sea de selección y control de la fuerza de trabajo o de transformación educativa, a las relaciones de propiedad con los medios de producción.

Teniendo como punto de partida el cuestionamiento a éstos y otros planteamientos de teorías tanto funcionalistas como marxistas cuyos supuestos van desde: plantear que existe igualdad y neutralidad en las oportunidades educativas, - ver en la educación el factor determinante para alcanzar la igualdad y justicia social, o que ésta es determinada por la ideología y la política, o también que lo que se enseña en - las escuelas no tiene relación con la sociedad y la economía, negándose así de manera implícita, la posibilidad de modificar su atribuible función reproductora; La nueva sociología de la educación, "corriente de pensamiento sociopedagógico, de enfoque marxista",²⁷ cuyo origen se ubica en los inicios - de la década de los setenta, postula que los análisis prevalecientes en dichas concepciones son insuficientes para mostrar cómo es que la educación logra o no, la realización de tales supuestos. Desde la perspectiva teórica de la nueva sociología de la educación, no se niega la influencia que tiene el - contexto económico en los procesos educativos, pero éste no - es visto como la única variable a considerar, sino como el -- elemento complementario de una reflexión más amplia, en la -- cual:

"... la importancia del dominio económico se vuelve significativa, sólo si lo vemos como "finalmente determinante", o sea,

²⁷ Gilberto Guevara. Patricia de Leonardo. "Introducción a la Teoría de la Educación". Universidad Autónoma Metropolitana. México, 1984. p. 68.

atrapado en una relación dialéctica con otras instituciones que a la vez lo estructuran y son estructuradas por él".²⁸

Reconociendo que la educación es una instancia de producción económica y cultural, pero que dicha reproducción no es algo dado e inmutable sino un proceso contradictorio y dinámico, producto de la voluntad humana que es el motor de la sociedad, la nueva sociología de la educación, ubica a la actividad educativa en el ámbito de las relaciones sociales de poder, en las que; la selección de conocimientos, las estrategias de enseñanza y la organización del curriculum están sujetas a la confrontación, negociación y redefinición por los sujetos o grupos involucrados. Esta teoría se contrapone así a las posiciones fatalistas que niegan las posibilidades de hacer cambios en la educación, al concebirla como un reflejo de la economía y la política, sostiene que es posible y deseable hacer cambios en la escuela dirigidos a transformar su atribuible función de reproducción social por una práctica escolar distinta, que sirva como vía de acceso para el análisis y la comprensión del problema de la justicia y el cambio -

²⁸ Henry, A. Giroux. "Más allá de la Teoría de la Correspondencia". En La Nueva Sociología de la Educación, Antología preparada por Patricia de Leonardo. Ed. El Caballito - SEP. México, 1986. p. 48

social. Para ello, plantea que es necesario conocer lo que - hay de específico en la educación en su desigual distribución, en la cultura que transmite la escuela, en las condiciones - particulares en las que se realiza no sólo la reproducción si no también la producción de nuevos conocimientos, saberes y - símbolos, los que teniendo cierta autonomía respecto a la eco- nomía guardan, sin embargo, estrecha relación con las prácti- cas de control social y cultural dominantes. Por ser la escue- la el lugar concreto en que tiene lugar dicho proceso, es pre ciso, ubicar a maestros y estudiantes en espacios sociales - particulares pues:

"... es sólo dentro de las con- diciones de la práctica que las estrategias educativas específi cas pueden probarse en relación tanto a sus posibilidades como a sus límites." ²⁹

Además, conociendo lo que sucede en su interior, es factible encontrar explicaciones de lo que sucede en el ámbi- to económico, ya que buscando las interrelaciones que existen entre la reproducción económica y la reproducción cultural nos acercamos al entendimiento del papel que juega la educación en

29 Ibidem. p. 55

el sostenimiento de una sociedad desigual.

Los primeros aportes de la nueva sociología de la educación, mostraron la realidad desigual en la distribución de las oportunidades educativas, posteriormente, el delimitar - como objeto específico de estudio a la escuela, ha hecho importantes contribuciones en el campo del conocimiento de las formas (los significados del discurso cotidiano en el aula y las evaluaciones), de los contenidos escolares (el curriculum), y su impacto en las distintas clases sociales (las diferencias en el rendimiento escolar de sus miembros), asi mismo, revela el carácter social que tiene la construcción - del conocimiento por ser un producto de la intencionalidad - humana, el papel mediador del curriculum en la reproducción económica y cultural que, siendo un campo de lucha por el poder, no garantiza ni la hegemonía ni la dominación, con lo - cual, el conjunto de instituciones y acciones educativas son susceptibles de ser democratizadas en todos sus aspectos.

Sin embargo, aún cuando estas aportaciones han enriquecido el ámbito de la teoría educativa al dar respuesta a la - polémica acerca de la escuela productora-reproductora, se reconoce haber tenido la limitante "de aislar a las escuelas y al conocimiento escolar de su contexto histórico, político y económico, al ²¹ centrar sus análisis en elementos internos: maes

tros, curriculum y evaluaciones "30 sin tomar en cuenta las relaciones externas que moldean a la sociedad, como la influencia de las ideologías y la presencia del Estado en la educación. A partir de estas consideraciones, la nueva sociología de la educación propone conjugar los aspectos microsociales del proceso educativo con las dimensiones macrosociales.

Así por los elementos comunes que hay entre las concepciones de la nueva sociología de la educación y las características de nuestro tema de investigación, retomamos como fundamento teórico los siguientes supuestos:

- A) Concebir a los seres humanos como sujetos activos, y a la sociedad como un conjunto dinámico de relaciones sociales producto de las acciones humanas.

- B) Superar las concepciones tradicionales, de la educación (en las que se plantea que por medio de ésta puede alcanzarse el desarrollo, disminuir desigualdades etc.) y proponer un acercamiento crítico a la realidad educativa, a partir de la cual, las contradicciones y tensiones que se generan en las escuelas puedan ser usadas para promover el cambio

30 Gilberto Guevara, Patricia de Leonardo. "Introducción a la Teoría de la Educación". Op. cit. p. 67.

social y educativo.

- c) Afirmar que lo que sucede en la escuela y con la educación (no es sólo la reproducción sino también la producción de nuevos conocimientos) está de una u otra manera ligado al contexto social y económico en que se desarrolla, por lo cual, es necesario conjugar en la investigación de los fenómenos educativos los aspectos microsociales con las dimensiones macrosociales.

A partir de dichos supuestos, nos proponemos alcanzar entre otros objetivos:

- 1). Describir las características sociales y económicas de San Miguel El Grande.
- 2). Relatar la historia de la creación del CBTA No.77
- 3). Describir las relaciones formales de ayuda que se dan actualmente (1986), entre el CBTA No. 77 y la comunidad de San Miguel El Grande.
- 4). Conocer los resultados obtenidos con la aplicación del PENFO en esta escuela, y definir si existe diferencias entre las actividades de vincula-

ción que se dan actualmente y las que se realizaron durante el tiempo que estuvo vigente el PENFO 1979-1982.

5). Definir si los servicios de asesoría agrícola proporcionados por el CBTA No. 77 (a través del servicio social), han modificado las prácticas productivas de los campesinos de la comunidad, y si resultan positivas para la formación práctica de los estudiantes.

6). Conocer las concepciones que tienen de las actividades de vinculación los sujetos involucrados.

7). Contribuir al conocimiento de las prácticas sociales particulares y de las condiciones específicas en las que se da la interacción entre escuela y comunidad, en el caso del CBTA No. 77 y de San Miguel El Grande.

2.2 El Enfoque Etnográfico en la Investigación Educativa.

Por ser la etnografía la perspectiva metodológica que orientó la realización de la investigación de campo de la -- problemática que nos ocupa, a continuación haremos referencia a sus características y utilización en el estudio de fenómenos educativos concretos.

La etnografía, rama de la antropología, tiene como -- quehacer la observación, descripción y acumulación de conocimientos sobre realidades sociales y culturales particulares, no documentadas, delimitadas en tiempo y espacio.

En la teoría antropológica, el término etnografía, no se reduce a una simple técnica de observación y registro de datos, tampoco implica tan sólo el método; "se concibe más bien como un "enfoque" o una "perspectiva" ³¹ en la cual se conjugan problemas teóricos y metodológicos explícitos o implícitos en la conceptualización del objeto de estudio, de -- parte del investigador.

³¹ Elsie Rockwell, "Etnografía y Teoría en la Investigación Educativa". México, noviembre de 1980, Departamento de Investigaciones Educativas. IPN. p. 5

Desde esta visión, las posiciones empiristas que califican al trabajo etnográfico como algo atóxico por limitarse, aparentemente, a ser un reflejo o descripción de las categorías emitidas por los protagonistas de la cultura o fenómeno estudiado. son invalidadas. al reconocerse que en toda observación subyace. necesariamente. una conceptualización del objeto que define por adelantado su descripción.

Por lo anterior, resulta imposible limitarse tan sólo a registrar y ordenar, en términos los más cercanos posibles a la realidad, las formas de concebir el mundo en las culturas estudiadas, puesto que toda selección y ordenamiento de lo observado es hecho a partir de una concepción propia del fenómeno. Así, los resultados de estudios etnográficos no deben servir de punto de partida para indagaciones teóricas posteriores que expliquen lo observado, sino a la inversa, estos deben ser consecuencia de investigaciones teóricas previas.

A partir del hecho de que las tareas básicas de la etnografía son: documentar los fenómenos sociales no documentados, conservar la complejidad y el contexto particular en que se dan y construir las categorías de la investigación en el transcurso de ésta y en función de las características particulares del objeto de estudio, importa señalar que, aún cuando cada orientación teórica imprime carac-

terísticas específicas al quehacer de investigación empírica, dependiendo del nivel de la realidad que se quiera abordar y variando en función de ésta los criterios de selección de eventos y unidades de análisis, las técnicas de observación y las formas de hacer inferencias, se conservan constantes metodológicas que obedecen a su origen común, la antropología; dichas constantes son la delimitación geográfica y temporal de la unidad empírica de análisis, la utilización de técnicas de recopilación de la información que van desde la tradicional investigación documental hasta la historia oral, las observaciones y entrevistas directas e informales, y el trabajo con informantes clave.

La utilización de la perspectiva etnográfica en el estudio de fenómenos educativos particulares requiere: delimitar el universo de estudio que puede ser, la comunidad, el barrio o la escuela, explicitar los supuestos teóricos utilizados en el análisis de los datos, considerar que es posible detectar variables o procesos no contemplados en el marco teórico, e interpretar los fenómenos educativos observados a partir de sus interrelaciones con el contexto social más amplio y no sólo en función de sus relaciones internas.

Desde el enfoque etnográfico, la educación escolarizada se concibe como una institución vinculada no solamente al Estado sino también a la sociedad civil. Esta concepción,

obliga a definir diversos sitios y eventos a observar (fuera del espacio físico escolar), como las instituciones y autoridades locales, los grupos de poder, el trabajo, la concepción de educación, y otros, que nos proporcionen los elementos para definir tanto la interacción como la distancia que hay entre la escuela y su entorno social.

La investigación etnográfica, al reconstruir las particularidades de los vínculos que se dan entre la escuela y su contexto social, debe incorporar como elemento esencial de dicha reconstrucción la historicidad del fenómeno, puesto que " La historia de cada Estado y sociedad, la historia de cada sistema educativo y la historia cívica y política de los pueblos, contribuyen de manera fundamental al carácter y a las formas de esta relación ",³² por lo cual, es necesario complementar la información de campo local con información general referida a otros ámbitos sociales como la economía y la política educativa, con el propósito de encontrar explicaciones, en estos elementos externos, a las situaciones particulares que se observan y así lograr; al mis

³²Justa Ezpeleta, Elsie Rockwell. "Escuela y Clases Subalternas Cuadernos Políticos, No. 37, México, 1983. p. 71.

mo tiempo, una descripción de la escuela como parte de una totalidad mayor que en alguna medida la determina, y, como producto de una particular formación cultural cuya historia social (del poblado, de la escuela, de los sujetos involucrados, de la interacción que mantienen) dan sentido y coherencia a la heterogeneidad de dichas relaciones.

En conclusión, los estudios etnográficos deben constituir testimonios acerca del carácter contradictorio, dinámico, no coherente y acabado de estos vínculos, con el fin de comprender determinados momentos de dichas relaciones, - hacer inteligible el presente, y brindar la posibilidad de crear propuestas alternativas a los problemas estudiados.

2.3 El Trabajo de Campo.

Después de elegir a la etnografía, como la metodología que utilizaríamos para realizar el trabajo empírico, hicimos dos visitas exploratorias a SMG en el segundo semestre de 1985 durante las cuales, realizamos observaciones y entrevistas informales a campesinos, estudiantes y maestros con el propósito de reunir los elementos necesarios para hacer el planteamiento definitivo del problema, establecer las características del estudio, seleccionar la muestra de población y determinar qué situaciones serían tomadas como eventos a observar. Así, a continuación citamos las fuentes y técnicas de información y observación en que nos apoyamos para la realización de la investigación de campo:

A) Documentos: Consultas al archivo municipal para obtener datos acerca de la historia local y de la creación del CBTA No. 77. Revisión las memorias de servicio social para saber como se realizaban estas actividades en años anteriores, principalmente durante la vigencia del PENFO.

B) Población: Informantes clave, como son ex-miembros del comité pro-construcción del CBTA No. 77, autori-

dades locales, estudiantes del plantel en servicio social, campesinos que hayan participado o participen en estas actividades y profesores responsables de la misma.

C) Eventos a observar: Las actividades que implica el servicio social, lugar y tiempo, origen y utilización de los recursos materiales y didácticos empleados para su realización. Opiniones, experiencias, juicios de valor y actitudes que expresen estudiantes, campesinos y profesores involucrados en las actividades del servicio social.

D) Delimitación Geográfica: El área que abarcó la investigación fue el municipio de San Miguel El Grande.

E) Las Técnicas e Instrumentos: Para recopilar la información utilizamos el diario de campo, aplicamos cuestionarios y realizamos entrevistas estructuradas y observaciones directas, previa elaboración de cédulas y guías. (*)

F) Tiempo: Para reunir la información documental y de campo, permanecimos en San Miguel El Grande durante los meses de febrero, marzo y abril de 1986.

(*) Ver anexo 1.

3. LA COMUNIDAD Y LA ESCUELA

3.1 San Miguel El Grande.

San Miguel El Grande (SMG), o Ituyucu (Milpa en el Monte), nombre original en lengua mixteca, es un municipio que se localiza al noroeste del estado de Oaxaca, en el distrito de Tlaxiaco. (**) Ubicado en la región de la Mixteca Alta, cuenta con una población campesina indígena y mestiza de aproximadamente seis mil habitantes, distribuidos en seis rancherías (grupos de población con menos de mil habitantes), y una agencia (categoría adquirida cuando el número de habitantes rebaza los mil) (***), las cuales a pesar de tener sus autoridades locales, agente municipal, alcalde y regidor, dependen administrativa y políticamente de SMG que es la cabecera municipal.

De acuerdo con el registro del archivo municipal, la distribución de la población es la siguiente:

San Miguel El Grande	1061	habitantes	Cabecera municipal.
Guadalupe Victoria	1014	"	Agencia.

(**) ver mapa, anexo 2

(***) ver mapa, anexo 3

Benito Juárez	690	habitantes	Ranchería.
Vicente Guerrero	675	"	"
Miguel Hidalgo	557	"	"
Ignacio Zaragoza	627	"	"
Agustín de Iturbide	624	"	"
José Ma. Morelos	248	"	"

Intercomunicadas por una carretera de terracería que se prolonga hacia otros puntos de la región, estas poblaciones cuentan con servicios de agua potable, luz eléctrica y escuelas primarias, pero solamente en SMG y en Guadalupe Victoria existen los seis grados, en las demás poblaciones sólo se imparten los primeros grados, generalmente hasta tercero; después los niños que pueden acuden al SMG o a G. Victoria a terminar la primaria. Otros servicios: teléfono, telegráfos, correos, la secundaria, el CBTA y la clínica hospital, se encuentran en SMG; esta última dependiente de la Secretaría de Salud es atendida por un médico pasante y una enfermera, ambos en servicio social, debido a esto la atención no es permanente y la clínica tiene a veces que cerrar. De acuerdo con las opiniones del médico en turno, hay buena aceptación de los pobladores de SMG hacia la medicina de patente, pero el surtido con que cuenta la farmacia de la clínica resulta insuficiente para cubrir las necesidades de los pacientes que terminan por ir a la ciudad de Tla-

xiaco; a 45 Kms. de distancia y a 3 hrs. de camino en auto**u**s, a surtir sus recetas. Los padecimientos que se presen**t**an con mayor frecuencia son: gastritis, por la alimenta**ci**ón que es deficiente y por las precarias condiciones higiénicas (en SMG no hay drenaje público), enfermedades respiratorias debido al clima extremoso, cirrosis hepática por el alcoholismo que es muy elevado, y la atención a mu**je**res golpeadas es habitual. La demanda diaria normal es de dos a siete consultas.

En SMG, las casas habitación están construidas de maderas tejamanil, morillos, adobe, y en un porcentaje menor de tabiques y cemento, los pisos son de tierra y los techos (utilizados como graneros), son de tablas y lámina de asbesto. Hay pequeñas tiendas de abarrotes y un local de la CONASUPO, los días de mercado son los domingos y los miércoles; sin embargo, por la insuficiencia de oferta y de manda de productos la mayoría de la población acude los jueves y los domingos al pueblo cercano Chalcatongo, a 5 Kms. de distancia, a surtirse de comestibles y a realizar sus actividades comerciales.

La fiesta principal es el 29 de septiembre, día de San Miguel Arcángel, realizada por mayordomos voluntarios o elegidos que reciben alguna ayuda (Gueza), económica, de tra-

bajo o de productos necesarios para la celebración de parte de sus vecinos y amigos. Otros festejos importantes son la danza de "Los Chilolos" en febrero, y el quinto viernes de cuaresma en marzo.

Importa destacar que la mayoría de la población profesa la religión católica, cuyo papel unificador de creencias religiosas y valores culturales ha sido fundamental en la conformación de la vida social de las poblaciones rurales. Sin embargo, como consecuencia de las campañas de adoctrinamiento y penetración ideológica desarrolladas de manera interrumpida desde hace varios años por el Instituto Lingüístico de Verano que, como sabemos, tiene entre sus objetivos erosionar la cohesión social de estas poblaciones, actualmente en SMG se dan ya manifestaciones de las divisiones provocadas por diferencias de tipo religioso que actúan como distractores afectando la participación y unidad de los habitantes en torno a problemas de importancia vital; por ejemplo, durante una de las visitas que hicimos a Guadalupe Victoria (agencia municipal de SMG), pudimos observar la realización de una reunión convocada por los representantes locales de BANRURAL, que tenía como propósito rendir el informe del balance económico anual; simultánea a ésta, se realizaban los oficios religiosos (que se llevan a cabo dos veces por semana), de los seguidores del ILV y en los cuales los asis

tentes eran más numerosos. Preguntando a los presentes en la junta del BANRURAL, acerca de lo que opinaban de que sus vecinos y amigos prefirieran ir a las misas en lugar de asistir a esta reunión, la opinión generalizada era, "... es gente ignorante que no sabe ..." "... a ellos no les interesa - esto porque no tienen tierras suficientes para sembrar y los créditos del banco no son accesibles para ellos ..." Así, la labor de enajenación del ILV, surte sus mejores efectos entre los habitantes más pauperizados de la localidad.

Con una altitud de 2400 Mts. sobre el nivel del mar, SMG tiene un clima predominantemente frío durante los meses de octubre a febrero, manteniéndose una temperatura ambiente media anual de 15 a 17 °c. Las lluvias no sólo son escasas sino además irregulares, pues su comienzo y término así como su intensidad son diferentes año con año, lo cual es desfavorable para el ciclo agrícola. La topografía es accidentada, caracterizándose la zona por lomeríos y escaso terreno plano, de aquí que de las 11 000 hectáreas de extensión territorial con que cuenta este municipio, 8 000 hrs, sean tierras de cultivo, de las cuales el 80% son de temporal, 20% de riego y solamente el 10% de humedad, las 3 000 hrs. restantes son bosques formados de pinos, encinos y enebros.

La actividad económica más importante de los pobladores

de esta comunidad,³³ es la agricultura de subsistencia de maíz, frijol y trigo, cuyos ciclos vegetativos y productivos son una vez por año, la siembra se realiza en febrero, marzo y abril, y las cosechas de octubre a diciembre. Las frutas principales son: duraznos, capulines, peras y manzanas, que aunque no se cultivan en huertos o terrenos especiales, sino en los patios de las casas o en las parcelas agrícolas, se recogen buenas cosechas de estos frutos. Se practica también la ganadería transhumante de bovinos, cerdos y equinos.

Aún cuando en la localidad existen formas tradicionales de ayuda como la guesa, el tequio, la cooperación y la tenencia comunal de la tierra (con este tipo de propiedad el poseedor no paga impuestos), las actividades agrícolas se hacen en forma individual o familiar, y en condiciones desfavorables: insuficiente extensión de tierras por familia, calidad inferior del suelo, erosión, hu-

³³ Aquí usamos el término comunidad para designar al grupo de población que se caracteriza, no solamente por su origen étnico común o por la propiedad colectiva de la tierra, sino porque además mantiene vivos rasgos culturales e ideológicos, como: el cumplimiento sin retribución económica, de cargos y tareas de índole social, religiosas o jurídico-administrativas y formas de ayuda y cooperación para la realización de trabajos de beneficio común.

medad insuficiente y limitada tecnología agrícola ³⁴, -
obteniéndose baja productividad, dichas actividades se
encuentran poco o nada comercializadas, orientadas hacia
el autoconsumo, constituyen una fuente secundaria de in-
gresos en relación a otras actividades como: el comercio
en pequeño, venta de excedente de granos, animales domés-
ticos, o artesanías y el trabajo temporal fuera de la co-
munidad, en las grandes ciudades como el Distrito Fede-
ral, Puebla o algunos estados del norte del país y los -
Estados Unidos de Norteamérica.

Es preciso destacar que la emigración temporal, fuerza
da por la falta de fuentes de trabajo permanentes no es
un problema particular de los pobladores de SMG o de la
región mixteca, pues se afirma:

"... hoy día existen en México
unos tres millones de peones -
que trabajan ocasionalmente en

³⁴En la región el uso del arado jalado por bueyes es lo -
habitual, aunque es cada vez mayor el número de agriculto-
res que utilizan tractores (propiedad del BANRURAL o del
CBTA No. 77); éstos sin embargo, solamente realizan la -
preparación de las tierras; partidas y surqueadas, los de-
más trabajos que van de la siembra a la cosecha de semi-
llas se realizan en forma manual.

el sector capitalista y viven en su comunidad en tiempo de desempleo. Podemos considerar que en cierta forma la comunidad tiene el papel de "Seguro del desempleo" para los trabajadores ocasionales, seguro que no pagan - los empresarios agrícolas."³⁵

Así tenemos que la mayoría de los pobladores de SMG son semiproletarios, pues deben obtener del trabajo asalariado o de actividades autónomas una gran parte de sus ingresos, y solamente los campesinos medios o acomodados que tienen asegurados sus ingresos a través del comercio o algún trabajo permanente, y que son los menos, pueden vivir en el pueblo y dedicarse a la agricultura intensiva.

Debido a la condición común de agricultores de subsistencia, en la localidad no existe el arrendamiento de tierras, y la oferta de trabajo asalariado sólo se da durante las épocas de siembra y cosecha de semillas y se perciben salarios por debajo del mínimo establecido. Para 1986, año en que se recolectaron estos datos, la paga diaria de un traba

³⁵ Hubert C. de Grammont. "Un Intento de Definición de Comunidad Campesina". Textual, No. 13. Universidad Autónoma de Chapingo, México, 1985. p. 13.

jador agrícola en SMG era de quinientos pesos diarios por una jornada de 7 hrs.

En estudios realizados desde la perspectiva teórica del materialismo histórico ³⁶, al establecerse la tipología de los productores agrícolas y explicar la persistencia de formas de organización y ayuda, anteriores al actual sistema capitalista, adoptadas por las comunidades para mantener su sobrevivencia, la aceptación de salarios por debajo del mínimo establecido, funciona como una forma de cooperación de la --

³⁶ De acuerdo con la clasificación que hace Alejandro Chejman en "El Agro y Sus Intérpretes". Nexos No. 38, 1981, existen dos grandes corrientes de análisis en los estudios sobre la cuestión agraria, la denominada corriente estructuralista y la corriente histórico-estructural o del materialismo histórico. " Para la corriente estructuralista, el análisis de la cuestión agraria gira en torno al binomio de conceptos de tamaño y tenencia, mientras que para la segunda es el concepto de " relaciones sociales de producción " lo que constituye su eje analítico... " p. 38 "... para la corriente histórico-estructural el análisis de la heterogeneidad agraria parte de las relaciones sociales de producción y de la lógica del manejo de recursos que caracteriza a las diversas unidades que conforman el conjunto. En este sentido tanto el tamaño de las unidades como las formas o técnicas de explotación, son sólo uno de los elementos que inciden en la caracterización de la estructura agraria y no los únicos preponderantes ..." p. 42.

fuerza de trabajo entre las unidades de producción, cuyo - - propósito es mantener un nivel de estricta subsistencia entre sus integrantes, explicitándose que:

" Es bien sabido que aún los -- campesinos pobres necesitan con tratar mano de obra de su propia comunidad para ciertas labores del ciclo agrícola y que para eso se paga normalmente un salario por debajo de lo que se paga en las empresas más desarrolladas de la misma región. - Normalmente se reconoce que no existe en la compra-venta de la fuerza de trabajo entre campesinos una relación de explotación ya que el campesino que contrata fuerza de trabajo no acumula dinero sino que obtiene si acaso lo necesario para su propia reproducción . " ³⁷

De acuerdo con esta concepción, las comunidades rurales al absorber a su población desempleada (población sobrante inútil para las necesidades del capital), aunque - sea en las peores condiciones de pobreza, constituyen una

³⁷ Hubert C. de Grammont. Op. Cit., p. 10

solución para el capital, en particular para el capital agrario, que solamente ofrece en promedio no más de cien días de trabajo al año a los jornaleros agrícolas. Así, esta parte de sobrepoblación al ser absorbida por la economía campesina ya no es considerada como tal sino como ocupada en un trabajo ocasional.

Por lo anterior, manifestaciones como la aceptación de salarios bajos, y la persistencia de formas tradicionales de organización y ayuda ³⁸ practicada por miembros de comunidades como SMG, son mecanismos que tienen un doble papel; permitir la sobrevivencia y disminuir la presión en el mercado de trabajo, siendo al mismo tiempo respuestas a las actuales condiciones sociales y políticas de nuestro país, en las cuales los campesinos enfrentan a un sistema que ni puede moderar ni capitalizar a toda la agricultura, ni absorber en forma permanente su fuerza de trabajo, dejándole como única alternativa la defensa de su precaria economía de subsistencia, creando con esto una contradicción al "Estado Revolucionario" y al capital.

³⁸ En relación al significado actual que adquiere la permanencia de formas tradicionales de organización social, Elsie Rockwell en "Como Observar La Reproducción". Crítica, No.28 1986, apunta: "La reproducción de formas de organización y resistencia que anteceden al marco de la estructura social dominante, contribuye en ciertas épocas a la formación misma de clase y a sus luchas, o, por el contrario, desde los grupos dominantes se refuncionalizan y reproducen relaciones anacrónicas pero útiles a la explotación actual." p. 167.

Dicha contradicción, no es "ignorada" por el Estado que pretende a su modo dar respuesta a dicha problemática. Así, en diciembre de 1984, la Secretaría de Programación y Presupuesto, publicó un resumen del "Programa de Desarrollo Integral de las Mixtecas Oaxaqueñas Alta y Baja 1984-1988 " (PRODRIMO), en el cual se destaca que de acuerdo con la ley de planeación, dicho programa es una desagregación del Plan Nacional de Desarrollo, aprobado el 30 de mayo de 1983, con el cual se pretende enfrentar y solucionar "de fondo" y por medio del "cambio social", los problemas de desarrollo regional considerados como prioritarios.

Caracterizado como un programa de mediano plazo el PRODRIMO, parte de un diagnóstico acerca de la precaria situación económica de las Mixtecas, aclarando que dicho diagnóstico es el resultado de un proceso participativo y democrático, en el cual se reconoce que:

"Con relación a la participación del sector público actualmente en la zona operan alrededor de veinte instituciones, cada una con varios programas y subprogramas. Por lo menos doce se realizan por más de dos instituciones y algunas son operadas hasta por ocho entidades, multi-

plicándose así esfuerzos y gastos sin ninguna coordinación entre ellos . "39

Como solución a lo anterior, se propone la acción institucional coordinada y compartida con la población. Sin embargo, preguntando a los campesinos de SMG si conocían o trabajaban con el PRODRIMO, algunos dijeron no conocerlo, otros que hacia meses habían llegado al pueblo algunos ingenieros comisionados por este programa a construir un estanque para la cría de peces, pero que las obras estaban sin terminar y los ingenieros no se aparecieron más.

Es interesante destacar que el PRODRIMO, pretende alcanzar entre otros objetivos:

" Elevar las condiciones de vida y de trabajo de los habitantes de las Mixtecas.

Propiciar una mayor integración social, económica y geográfica de la región.

39 "Planeación Democrática ", No. 21., Secretaría de Programación y Presupuesto, México. 1984. p. 106.

Aumentar el empleo permanente y remunerado para elevar los ingresos de la población, arraigándola mediante su incorporación a la dinámica del desarrollo. " 40

Ha pasado más de un año de la publicación del PRODRIMO y estos objetivos no son palpables en la vida cotidiana de SMG.

⁴⁰ Ibidem., p. 107.

3.2. El Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 77.

El CBTA No. 77 se estableció en SMG como respuesta a las gestiones que algunos representantes del pueblo, iniciaron ante la SEP en el Distrito Federal, en 1972. Dicha demanda se concretó en 1976, al hacerse la petición en una entrevista que se tuvo con el entonces presidente de la República Luis Echeverría, aprovechando su visita a la entidad el 6 de agosto de 1976. La autorización para la creación del tecnológico fue inmediata pues en octubre de ese año se iniciaron las actividades escolares.

La noticia de la creación de este plantel fue bien recibida por los habitantes de la región, ya que existía una demanda potencial de educación media superior debido al funcionamiento de cuatro secundarias agropecuarias en las poblaciones vecinas a SMG. Por tal necesidad, su adquisición despertó el interés de pueblos vecinos como -- Chalcatongo, ubicado a 5 Kms. de SMG, que propuso establecer acuerdos para que la construcción de las instalaciones escolares se hiciera entre los límites territoriales de los dos municipios donando para tal fin, cada uno el -

cincuenta por ciento del terreno requerido, lo cual hubiera beneficiado a ambas poblaciones, sin embargo, dicha propuesta no obtuvo el apoyo ni de la SEP ni del comité pro-construcción de SMG. Revisando la historia de los dos pueblos encontramos que la negativa por establecer alianzas se explica por los sentimientos, no del todo superados, de rivalidad y desconfianza que existen entre sus pobladores como consecuencia de conflictos y enfrentamientos armados que tuvieron en el pasado por problemas de límites territoriales, actualmente ya resueltos. Debido a esto, la adquisición del CBTA implicó un triunfo para SMG que le permitió demostrar a los demás pueblos, particularmente a Chalcatongo, que era políticamente más fuerte y estaba mejor apoyado.

Entre las expectativas creadas en la comunidad con la obtención de esta escuela destacan: que un mayor número de jóvenes en edad de cursar el bachillerato podrían continuar estudiando por el ahorro económico que les significaría no tener que ir a vivir a las ciudades para hacerlo, se esperaba también que con la llegada al pueblo de gente preparada en cuestiones agrícolas, se mejorarían los conocimientos y las técnicas sobre cultivos, y además, que con la afluencia de nuevos pobladores, maestros y alumnos se elevaría el nivel cultural de la población.

Por lo hasta aquí descrito, podemos afirmar que en la comunidad, la educación y la escuela se conciben como beneficios que proporcionan no sólo progreso sino además poder.

Para la adquisición de los terrenos que fue la aportación del pueblo, o mejor dicho, el requisito demandado por la SEP para el establecimiento de la escuela se nombró a un comité pro-construcción, encabezado por la C. Amalia Solórzano de Cárdenas y el profesor Evaristo Cruz, presidente y vicepresidente respectivamente; la primera conocida en el pueblo por la trayectoria política de su esposo, Lázaro Cárdenas quien aún después de concluido su periodo presidencial, visitó algunas veces la región promoviendo obras de beneficio social, el segundo ya fallecido, líder nativo de SMG con cierto poder político, pues para ese entonces era candidato a diputado por el partido oficial PRI.

El comité pro-construcción tuvo como tareas, iniciar trámites ante la SEP en el D.F., hablar y motivar a la gente del pueblo para reunir el dinero necesario para la compra de los terrenos. Estableciéndose la cuota de quinientos pesos por familia, y para las personas que trabajaban como maestros, la cuota fue de tres mil pesos. La cantidad total reunida por el comite fue de trescientos cincuenta mil pesos.

La elección del lugar donde actualmente se localizan las instalaciones escolares del CBTA No. 77, denominado " Loma de las Rosas " al oriente y a 1 Km., de distancia de SMG, fue hecha por los ingenieros enviados de la SEP, quienes a diferencia de los interesados, opinaron que el plantel debía estar lejos del centro de la población:

"... el pueblo quería que la escuela quedara en un lugar céntrico, pero los arquitectos dijeron que debería ser lejos del poblado."⁴¹

Se argumenta que el criterio en que se apoyaron los ingenieros para tal elección, fue que era el único lugar que presentaba una extensión considerable de terreno plano; recordemos que una característica de SMG, es que la mayoría de su territorio es accidentado. Apuntamos este comentario porque actualmente el plantel se encuentra prácticamente aislado de SMG y de cualquier otro poblado y no hay medios para transportarse rápidamente pues de SMG a la escuela se hace un poco más de media hora de camino, por lo escabroso del terreno.

⁴¹ Profr. Joel Cruz. Presidente Municipal de SMG en la época de Construcción, del CBTA No. 77. Entrevista realizada el 9 de marzo de 1986.

Para la adquisición de los terrenos se presentaron problemas legales pues algunos dueños se negaron inicialmente a venderlos ya que en SMG al igual que en la mayoría de las comunidades rurales existe una gran presión por la posesión de la tierra, debido a su limitada disponibilidad, no obstante, algunos propietarios cedieron sus tierras gratuitamente, siendo éstas aproximadamente diez de las veinticinco hectáreas - que ocupa actualmente la escuela, las otras quince hectáreas fueron compradas a un costo total de sesenta mil pesos. Estas veinticinco hectáreas, corresponden a casi el cincuenta por ciento de la extensión demandada en el reglamento de creación de CBTAS, en el cual se establece como requisito mínimo, un área disponible de sesenta hectáreas. Así, en este plantel el otro cincuenta por ciento de las tierras requeridas para su funcionamiento, aún faltan por cubrirse.

La nivelación de terrenos, el acarreo de arena, grava y piedra fue hecha como trabajo de tequio por hombres, mujeres y niños de la comunidad.⁴² Asimismo los primeros maestros del

⁴² Es bien conocido que debido a la insuficiencia de los recursos asignados por el Estado para la educación rural. Para estas poblaciones; la adquisición, construcción, mantenimiento o ampliación de los centros educativos, tiene costos económicos significativos. Con relación a esto. Elsie Rockwell, en "Como observar La Reproducción". op. cit., apunta algunas reflexiones respecto a los significados sociales diversos que adquieren; dependiendo del contexto. las prácticas de ayuda comunitaria rurales, y nos dice. "Hay ejemplos claros, del contenido social tan distinto que pueden tener formas de trabajo colectivo como el tequio, aún cuando formalmente sean idénticos, cuando su organización responde a un trabajo comunal tradicional o cuando responde a una exigencia gubernamental en la construcción de obras públicas: cooperación vs. explotación." p. 162.

CBTA No. 77 que llegaron a vivir a SMG fueron alojados, tem
poralmente, en forma gratuita por la gente del pueblo.

Las clases se iniciaron el 6 de octubre de 1976 en lo-
cales improvisados de la escuela primaria y el palacio muni-
cipal, acondicionados como aulas y laboratorios, así se tra-
bajó hasta abril de 1978, fecha en que los primeros edifi-
cios escolares estuvieron terminados.

Las instalaciones físicas del CBTA No. 77 se componen
de cinco edificios de una sola planta, cuyas funciones son
las siguientes:

Edificio 1 dividido en dos locales, el local A alberga
a las oficinas administrativas; dirección, subdirección, ar
chivo, contraloría y psicopedagogía. En el local B se en-
cuentra la biblioteca.

Edificios 2 y 3, compuestos de dos y cuatro aulas res-
pectivamente, cinco para albergar a cuarenta alumnos y una
para sesenta alumnos.

Edificio 4 en el se localizan los laboratorios de fisi
ca, química, biología y suelos, la cooperativa de consumo y
los sanitarios.

Edificio 5, en él se encuentran los talleres de electricidad, carpintería, mecánica general, herrería, forja y soldadura, cuyo uso es exclusivo para el mantenimiento de las instalaciones escolares.

De acuerdo con el organigrama del plantel (ver anexo cuatro), existen cuatro sectores productivos: taller básico, agrícola, pecuario e industrias, los cuales cuentan con instalaciones y equipos diversos para la realización de sus actividades. El sector de taller básico en el cual se ubica la apicultura, cuenta con un apiario de veinte cajas cuya producción aproximada es de mil litros de miel al año. Sin embargo, dicho apiario no está instalado en los terrenos aledaños a los edificios escolares, por falta de espacio, sino que se encuentra en la ranchería de Morelos. Debida a la lejanía física que hay entre la escuela y éste poblado, la realización de las prácticas escolares correspondientes a éste taller, requieren de mayor esfuerzo y tiempo.

El sector agrícola cuenta con un tractor que da servicio de barbecho a las parcelas de los campesinos de la comunidad, con el dinero devengado hasta la fecha; abril de 1986, por los servicios, se tiene planeada la compra de una surcadora. Asimismo, se dispone de dos parcelas, uti-

lizadas para sembrar maíz que tampoco se localizan en las inmediaciones del plantel, por la carencia de terreno plano, sino en la ranchería de Progreso.

En el sector pecuario, hay una granja para la explotación porcina dotada de instalaciones modernas para el apareamiento, gestación, parición y engorda que alberga a 45 ejemplares. Los animales engordados son sacrificados y la carne es vendida entre los maestros y alumnos del plantel. Importa destacar que es una de las pocas actividades del área de talleres que mejor se realiza por ser autofinanciable.

Sector industrias; en este sector aún no se tienen las instalaciones requeridas por estar en construcción las procesadoras de carnes y envasado de frutas y hortalizas.

Existen también instalaciones para el funcionamiento de una granja avícola que no son utilizadas como tal sino como oficinas, pues se carece del dinero necesario para comprar y cuidar a grandes cantidades de pollos, ya que las únicas entradas de dinero para el plantel son el sector pecuario, por la venta de puercos, y el agrícola, por los servicios del tractor.

Están en proyecto: la creación de una huerta escolar que contará con trescientos árboles frutales, y la construcción de una cancha de basquetbol que será financiada por la cooperación "voluntaria" de la sociedad de padres de familia. Actualmente el plantel cuenta con una cancha de volibol como única instalación destinada a las actividades recreativas.

Importa mencionar que para el año escolar 1986, la - DGETA, propuso para este plantel la realización de ocho Proyectos Productivos Estudiantiles, y como es lo acostumbrado en estos casos: recordemos el apartado 1.3. de este trabajo en el cual se señalan las características de dichos proyectos; creados en la segunda etapa del PENFO, que consisten - básicamente en "... contar con ningún apoyo financiero."⁴³, y en:

"... no precisar su tamaño ni su peso específico o relación con - las actividades centrales o más importantes de las localidades - en las que se implantarían."⁴⁴

⁴³ Ingeniero. Bulmaro Olmedo Jiménez, director del CBTA No. 77. Entrevista Realizada el 10 de marzo de 1986.

⁴⁴ Maricela Márquez. op. cit., p. 355.

Dichas deficiencias e indefiniciones, sumadas a las particulares limitaciones existentes en la escuela y en la comunidad han influido para que hasta la fecha; abril de 1986, - se estén llevando a cabo en condiciones precarias, sólo dos de los ocho proyectos propuestos. El primero consiste en la cría de 72 pollos de engorda, realizado por dos grupos de - alumnos, y el segundo, en la crianza y engorda de cuatro cerdos. Es preciso hacer notar que en ninguna de estas actividades participan campesinos de la comunidad.

Durante los casi diez años de servicios que tiene el - plantel se han dado dos reformas a los planes de estudio de la educación agropecuaria de nivel medio superior; a las que nos referimos ampliamente en el apartado 1.3. Con la primera modificación cambia de CETA a CBTA en 1982, y de ofrecer la especialidad de Técnico Agrícola pasa a dar las de Técnico - en Fruticultura y Técnico en Porcicultura, y a partir de septiembre de 1985 con la segunda restructuración, imparte únicamente la especialidad de Técnico Agropecuario.

La mayoría de los alumnos del CBTA No. 77 son originarios de SMG y un porcentaje menor es de los pueblos cercanos, por lo cual su nivel económico y académico es precario, así algunos tienen que autoproporcionarse los recursos necesarios para mantenerse como estudiantes. Para solventar temporalmen

te sus carencias económicas, es habitual que abandonen el pueblo para ir en busca de trabajo a los estados del norte del país donde se emplean como peones agrícolas en las empresas capitalistas.

"... en los meses de julio y agosto se van a trabajar a La Paz, Baja California, muchos piden constancia de estudios para buscar trabajo, por eso regresan con ropa y zapatos nuevos, se nota que tienen dinero pues en septiembre y octubre, la cooperativa de la escuela tiene las mejores ventas." 45

Con el propósito de aliviar el problema de bajo nivel económico de la población estudiantil, las autoridades del plantel obtuvieron el otorgamiento de una beca SEP-INI, para

⁴⁵ Profesor. Enrique Mena Uicab, responsable de la oficina de Psicopedagogía del CBTA No. 77. Entrevista realizada el 7 de abril de 1986. En torno a la problemática implícita en el éxodo continuo de los recursos humanos calificados del campo a la ciudad, Rubén Mujica en, "Modernización Agropecuaria". Economía Informa, UNAM No. 134, 1985., apunta, "... el medio eficaz y sistemático de explotación (para los campesinos), ha sido el mercado capitalista, mecanismo implacable de transferencia de recursos. En un estudio meritorio se hizo referencia a la transferencia financiera agrario-urbana; no se aludió al flujo de recursos humanos que capacitados, han abandonado el agro y nutrido a bajo costo las necesidades urbanas, de servicios: el tractorista convertido en taxista o el técnico recuario capacitado en escuelas agropecuarias, atendiendo los perros de las familias urbanas ricas " p. 15

los estudiantes que reúnan algunos de estos requisitos: no haber reprobado materias, hablar Mixteco, o tener un promedio de ocho. El monto de dicha beca es de mil doscientos pesos mensuales, ayuda que además de ser insuficiente para cubrir las necesidades elementales de los beneficiados, suele retrasarse meses en su pago.

Otra característica de los estudiantes de esta escuela es que, de acuerdo con las opiniones de algunos profesores, muchos de ellos son rechazados o desertores que no pudieron ingresar o continuar en otras escuelas, ya que el CBTA No. 77 no puede rechazar aspirantes pues necesita alumnos, es considerado como la última alternativa para continuar estudiando. Presentándose por esto y otros motivos, un bajo rendimiento escolar, que ha contribuido a conformar una imagen deteriorada de la escuela ante la comunidad, "que la considera deficiente."⁴⁶

Con respecto al personal académico: hay poca permanencia laboral, así, durante los casi diez años de actividades, el plantel ha tenido siete directores, y son excepcionales los casos de maestros (dos o tres), con más de cuatro años de antigüedad; quienes rebasan los cuatro años son los trabajadores administrativos nacidos en SMG, importa mencionar que los maestros originarios de SMG; en su mayoría ex-alum-

⁴⁶ Profr. Enrique Mena Uicab.

nos, y que aún no tienen los cuatro años de servicio, no tenían planes de dejar el plantel a diferencia de los no nativos, los cuales pensaban cambiarse a otras escuelas próximamente. Los motivos para emigrar eran, entre otros: pocas -- perspectivas de actualización y superación profesional, sobrecargas de trabajo, falta de materiales de apoyo para la realización de sus tareas, bajos sueldos y lo poco atractivo que les significaba vivir en un lugar con deficientes servicios públicos, inexistencia de centros recreativos, vivienda inadecuada y aislamiento geográfico de centros urbanos.

Sumados a la particular problemática de alumnos, maestros y comunidad, destacan los factores ya mencionados, como: inadecuada ubicación física de los edificios escolares (alejados del pueblo), insuficiencia y mala utilización de los recursos materiales; recordemos que la escuela cuenta con menos del cincuenta por ciento de la extensión del terreno requerido para su funcionamiento, lo cual limita la realización de las actividades prácticas, y la falta de apoyo financiero, que ni siquiera se otorga para la realización de las actividades (Proyectos Productivos), que oficialmente se proponen.

Lo anterior ha repercutido para que el plantel enfrente problemas de: baja demanda de inscripciones, elevado índice

de reprobación y deserción, por ejemplo; durante el semestre 86-2, de una población total de ciento diez y seis -- alumnos, para abril había registradas treinta y siete deserciones, veintiuno por haber reprobado más de cuatro materias por lo que causaban baja automática, de los otros diez y seis casos se ignoraba el motivo. Asimismo, de las ocho generaciones de egresados por los datos que pudimos - obtener en tres de ellas no se alcanza una eficiencia terminal superior al 35 por ciento.

3.3. Actividades de Servicio Social.

Como es de suponerse, por ser una población pequeña - donde todos se conocen, entre el CBTA No. 77 y SMG el servicio social de los estudiantes no es el único medio por el cual se dan intercambios de opiniones, o se proporcionan servicios de asesoría agrícola, pues existen otras actividades menos formales, aunque poco frecuentes, que propician la interrelación entre la escuela y la comunidad, - tales como. la realización de bailes y kermeses para recaudar fondos destinados a financiar obras a beneficio del plantel, o también, la organización de eventos culturales y deportivos para amenizar la celebración de las fiestas populares o cívicas, y la esporádica orientación que sobre la cura de animales domésticos proporcionan los maestros a los campesinos que la solicitan.

Aún cuando dichas actividades son importantes para conocer la dinámica particular en la que coexisten escuela y comunidad, estas sin embargo, no implican relaciones basadas en proyectos encaminados a cumplir con los preceptos - de que los CBTA'S deben "vincularse activa y constantemente con las comunidades vecinas."

Considerando lo anterior, y de acuerdo con el contenido de los apartados 1.3. y 2.1. de este reporte, en los cuales se hace alusión a los resultados diversos obtenidos con la aplicación del PENFO en los tecnológicos agropecuarios que fue uno de los criterios para establecer los objetivos de nuestro estudio, y definir la estrategia del trabajo de campo. La actividad seleccionada como la más representativa de las relaciones formales de vinculación que se dan entre el CBTA No. 77 y SMG, fue el servicio social. -- Así, con el propósito de alcanzar algunos de los objetivos propuestos, a continuación, describimos las condiciones en que dicha actividad se ha realizado desde 1979, y se realiza actualmente 1986.

Las actividades de servicio social del CBTA No. 77 se iniciaron en 1979 con el egreso de la primera generación de técnicos agropecuarios, y de acuerdo con las memorias que se encuentran en el archivo de la escuela que datan de 1982; época de vigencia del PENFO, dichas actividades consistían en:

- Impartir pláticas a los campesinos de SMG, sobre temas relacionados con sus actividades agrícolas con el propósito de incrementar sus conocimientos y elevar la productividad de sus parcelas.

- Realizar campañas de vacunación, castración y desparasitación interna y externa en animales domésticos. Con el fin de prevenir y disminuir las enfermedades y la mortalidad.

- Proporcionar asesoramiento para la construcción de gallineros, chiqueros y corrales para bovinos y cabras.

- Realizar injertos y podas en árboles frutales. Para procurar una mejor conservación y producción.

- Instalar semilleros, varetas y camas (reproducción asexual), de árboles frutales, con el propósito de incrementar la población y lograr mayor producción.

- Instalar huertos hortícolas familiares. Para inculcar el cultivo de huertos familiares y propiciar una dieta más balanceada.

Para la realización de estas actividades, se apunta - que se organizaban a los alumnos por equipos compuestos de dos o más miembros en los cuales debía haber técnicos en porcicultura y técnicos en fruticultura, el criterio para la formación de los equipos era que unos debían atender el área agrícola y otros el área pecuaria. En algunos reportes

de servicio se apunta que en muchos casos estos equipos no funcionaban debido a la desigual disposición de tiempo de sus integrantes, siendo ésta, al parecer, la causa por la cual terminaban trabajando de manera casi individual.

En cuanto a la forma en que se hacían los contactos con las comunidades donde se realizarían las prácticas, se nos dice que la dirección del plantel elaboraba un oficio de presentación a los alumnos designados, por sorteo, para el lugar de trabajo que podría ser SMG o alguna de sus rancherías; definidas como el área de influencia del plantel. (ver anexo 2). Una vez obtenido dicho documento, los estudiantes acudían a la presidencia o agencia municipal para presentarse con las autoridades y así obtener el permiso para recorrer la población y ofrecer, a domicilio, sus servicios: los técnicos en fruticultura, solicitando unos metros de tierra para instalar camas de varetas para árboles frutales, o para sembrar hortalizas, y los técnicos en porcicultura, vacunando o curando animales domésticos. Se menciona también que durante el servicio, los estudiantes ayudaban a las autoridades locales a organizar eventos recreativos, cuando en la localidad se hacía algún festejo.

Los procedimientos seguidos para realizar el servicio social consistían en que una vez conseguido el pequeño pedazo de tierra, los técnicos en fruticultura procedían a sembrar semillas de hortalizas y a instalar camas con varetas, no se menciona si los dueños, o beneficiados, estaban presentes durante la preparación del terreno y la siembra. Instaladas las huertas hortícolas y las camas con varetas, los estudiantes tenían como tarea cuidar el adecuado desarrollo de las plantas, lo que implicaba visitar el lugar dos o tres veces por semana, entonces se hacían las podas e injertos en árboles frutales. Los técnicos en porcicultura, después de realizar curaciones y aplicar vacunas a los animales domésticos, elaboraban una lista donde se menciona; el tipo de servicio proporcionado, la raza del animal, y el nombre del propietario. Así, cuando se había atendido a un número considerable de animales, hasta que los medicamentos se agotaran, y las hortalizas y camas de varetas alcanzaban el crecimiento adecuado, para ser cosechadas unas y trasplantadas otras, los maestros responsables del servicio social visitaban el lugar para evaluar los trabajos realizados.

En cuanto a las pláticas de información sobre temas agropecuarios y cuidados de la salud que impartían los estudiantes en servicio, se señala que en la mayoría de los

casos, los destinatarios de tales eventos no se presentaban a escuchar las exposiciones. Al parecer la falta de asistencia influyó para que estas actividades no se hicieran más, pues en los reportes más recientes, 1984 - 1985, ya no se mencionan.

Respecto a los recursos materiales necesarios para realizar las prácticas del servicio social, se apunta que; láminas, rotafolios, medicinas, semillas y herramientas de trabajo, las proporcionaban los propios alumnos, pues ni de la escuela, autoridades locales, o la comunidad recibían ningún apoyo. Se comenta que algunas actividades no se realizaban en su totalidad, por falta de material de trabajo, principalmente medicinas y semillas.

Importa hacer notar que no se hace alusión a la realización de actividades relacionadas con la siembra o cosecha de maíz, frijol o trigo, semillas que se cultivan habitualmente en SMG. Asimismo, no se hace referencia a la existencia del Departamento de Vinculación, instancia creada al inicio del PENFO que tendría la función de organizar y evaluar las actividades de vinculación, estas funciones al parecer; en el CBTA No. 77, estuvieron siempre a cargo de las oficinas de psicopedagogía y de servicio social.

Entre las necesidades y problemas detectados por los -
estudiantes durante la realización de su servicio, por la -
reiteración con que aparecen en los reportes, destacan:

- Falta de recursos económicos para la realización de las actividades del servicio social.

- Falta de medios de transporte para trasladarse a las rancherías donde realizaban las actividades.

- Realización de las actividades en días y horas inhábiles; sábados y domingos por las tardes, debido a las limitaciones de tiempo.

- Constantes enfermedades en los animales domésticos, principalmente en aves de corral, por falta de atención preventiva.

- Factores climáticos desfavorables, como heladas frecuentes.

- Inexistencia de farmacias veterinarias en SMG.

- Desinterés de la comunidad por participar en las actividades de servicio social.

- Analfabetismo, monoligüismo y bajos recursos económicos de la población atendida, pues muchas veces no podían -

cubrir ni el costo de las medicinas que solicitaban para sus animales domésticos.

- Falta de conocimiento, respecto a las técnicas modernas de fertilización del suelo, eliminación de malezas, eliminación de plagas y enfermedades y sobre el manejo adecuado de las especies domésticas.

Además, aún cuando la mayoría de los estudiantes del CBTA No. 77, pertenecen a las familias de los campesinos de SMG, por lo cual mantienen un contacto estrecho con ellos, la opinión general es que al realizar las actividades de servicio existe de su parte "... desconocimiento de las necesidades y problemas de la comunidad." Sin embargo, apuntan que es necesario impartir cursos de capacitación a los campesinos sobre temas de agricultura y ganadería.

Respecto a la realización de las actividades del servicio social en el año escolar 86-2, éstas no presentan diferencias ni en las condiciones ni en la forma en que, de acuerdo con las memorias, se han efectuado en años anteriores. Así, durante los recorridos que hicimos por SMG y sus rancherías acompañando a los estudiantes a la realización de sus prácticas pudimos constatar que:

Dichas actividades son las mismas; siembra de hortalizas, cuidado y manejo de árboles frutales, y de animales domésticos, enfrentándose también idénticos problemas: falta de recursos, limitada disponibilidad de tiempo, lejanía física del plantel con respecto a las comunidades donde se realizan las actividades, desinterés de los maestros responsables por orientar y apoyar a los alumnos durante la realización del servicio, anteponiendo como obstáculos -- principales; inexistencia de partidas para viajes de estudio y prácticas escolares, desinterés y apatía de los estudiantes, y desconfianza de la comunidad hacia estas actividades, " por la fama de la escuela, que es mala", aunque al mismo tiempo afirman que las asesorías técnicas que ofrece el plantel son útiles y por lo tanto positivas, pues a los campesinos les sirven de apoyo a los conocimientos que ya poseen. En cuanto a la visión que tienen acerca de lo que son y deben ser las relaciones entre la escuela y la comunidad, éstas son vistas como instancias separadas y autónomas con sus respectivas autoridades; el director del plantel, y el presidente municipal, debido a ello, "no puede existir una relación muy estrecha sino más bien distante y formal, entre ellas".

De parte de los estudiantes, la actitud generalizada es la de cumplir con las prácticas de servicio más por cu-

brir el requisito y no tener problemas para obtener el certificado que por un verdadero interés hacia la relación -- que pudieran establecer con los campesinos, aún cuando reconocen que éstas resultan provechosas, por presentarles la posibilidad de realizar actividades como: trasplantes, podas, injertos, castraciones, curaciones y otras, por vez primera, ya que las materias que cursan son más teóricas -- que prácticas, sin embargo, a pesar de plantear esta ventaja, concluían que tanto para ellos como para los campesinos resultaban poco fructíferas por las condiciones desfavorables en que se realizaban. Debido a que se enfrentaban no solamente a la inexistencia de los recursos indispensables para la realización de las actividades, sino también a la falta de apoyo de los maestros responsables, y al des- crédito de la comunidad hacia ellos y sus actividades, opi- nando que una mejor participación de los maestros asesores del servicio social en las prácticas, les proporcionaría -- credibilidad, reconocimiento y una mayor aceptación.

Las actitudes que manifestaron los campesinos hacia -- las actividades del servicio social, no son de participa- ción, sino pasivas, estando casi siempre ausentes cuando -- los estudiantes se presentaban a realizar sus prácticas y en ocasiones mostrándose tolerantes como si se sintieran -- forzados a aceptar la realización de una u otra actividad,

sin embargo, en las conversaciones sostenidas con ellos al respecto, opinaban que eran necesarias más actividades entre la escuela y la comunidad pues éstas eran escasas, y debido a la brevedad del tiempo con que se realizaban, no era posible una relación estrecha con los estudiantes y maestros, atribuyendo esta carencia a la propia comunidad, " porque no ha buscado en forma organizada la asesoría de la escuela en la ayuda de sus problemas", ya que dichas asesorías eran solicitadas individualmente. Asimismo, manifestaron la necesidad de que el CBTA, debía orientarlos en la compra colectiva de maquinaria agrícola, y enseñarles como cultivar mejor el maíz, además que los cultivos agrícolas escolares (que no existen entre otras razones por la carencia de terreno para la instalación de campos de experimentación y cultivo), deberían servir de ejemplo para que los campesinos mejoraran sus técnicas de cultivo, expresaron también la demanda reiterada de que los egresados del CBTA No. 77, tengan más conocimientos prácticos que teóricos, y aunque reconocen que la escuela no ha contribuido sustancialmente en el mejoramiento de sus técnicas de cultivo, y que los estudiantes no salen bien preparados, admiten que la existencia del tecnológico en el pueblo ha facilitado el acceso a una mayor educación a más cantidad de jóvenes, pero si nosotros recordamos el dato (registrado en el apartado 3.2.), acerca de la eficiencia terminal

de este plantel, que no es superior al 35%, concluimos que tal acceso continúa siendo restringido.

En cuanto a la existencia y función del Departamento de Vinculación, éste no tiene asignado un lugar físico dentro del plantel (tampoco en el organigrama, ver anexo 3), entre otras razones porque no existe espacio disponible y porque el responsable, que es también el representante formal del PRODRIMO en el plantel, tenía escasos meses de haber llegado a la escuela. En la práctica, y a pesar de la vigencia del PRODRIMO (cuyas características citamos en el apartado 3.1.), la función del Departamento de Vinculación, es paralela a la de la oficina de servicio social; coordinar y evaluar las actividades del servicio social, sin embargo, ni el jefe del Departamento de Vinculación, ni el coordinador del servicio social, acostumbran acompañar a los estudiantes en los recorridos que hacen por SMG para realizar sus prácticas, y las dudas o asesorías que se les planteaban y demandaban eran resueltas en la escuela y no en el lugar de trabajo, el cual visitarían sólo al final, cuando debían hacer las evaluaciones.

Importa subrayar que la elección de los meses para hacer las observaciones y entrevistas (febrero, marzo y abril), época de siembra de semillas en SMG, obedeció al

propósito de conocer si existían actividades escolares o de servicio social que tuvieran relación con las temporadas de mayor actividad agrícola en el pueblo. Por lo ya expuesto, acerca de las condiciones actuales en que se llevan a cabo las actividades del servicio social, concluimos que tanto éstas, como el calendario escolar, no tienen ninguna relación con las épocas de mayor actividad agrícola de la comunidad. Asimismo es evidente que no existe una relación estrecha entre escuela y comunidad que propicie, aún con las limitaciones sociales y económicas existentes, la definición y organización de actividades de servicio social o de prácticas escolares que conjuguen necesidades comunes, como serían; la formación práctica de los futuros técnicos agropecuarios y las de capacitación técnica de los campesinos.

En resumen, podemos afirmar que en el CBTA No. 77, durante la vigencia del PENFO, no existieron actividades de vinculación o de servicio social diferentes a las actuales, quizás solamente la exigencia para que los estudiantes prepararan exposiciones sobre temas agropecuarios y cuidados de la salud. Así el paso del PENFO, por este plantel no propició la creación de proyectos; distintos a los que ya existían y que se lleven a cabo actualmente.

En relación a la influencia que han tenido ocho años -

ininterrumpidos de actividades de servicio social en la modificación de las prácticas productivas de los campesinos de SMG. Consideremos para determinar dicha influencia, algunas de las actividades contempladas y el grado de realización de sus objetivos:

Respecto a las campañas de vacunación y desparasitación interna y externa en animales domésticos, para prevenir y disminuir las enfermedades y la mortandad, tenemos que de acuerdo con lo que sabemos y lo apuntado por los estudiantes en las memorias; aún se siguen dando, "Constantes enfermedades en animales domésticos, principalmente en aves de corral, por falta de atención preventiva", lo cual nos indica que el propósito de esta actividad no se ha cumplido, pues no se ha logrado que la población adopte por costumbre, tomar medidas preventivas para evitar las enfermedades en sus animales domésticos, aún cuando las epidemias les ocasionan fuertes pérdidas económicas.

Con respecto a la instalación y cuidado de huertos hortícolas familiares para inculcar su cultivo y mejorar la dieta de las familias: por lo que pudimos observar, con excepción de los huertos instalados por los estudiantes en servicio no encontramos un sólo caso en el cual se sembraran, por hábito, hortalizas.

La actividad que ha tenido cierta eficacia es la destinada a fomentar las prácticas de conservación y reproducción de árboles frutales, si consideramos que cada equipo en cada una de las poblaciones donde realiza el servicio social (que son siempre las mismas), siembra un promedio de sesenta arbolitos cada año, y proporciona cuidados a los árboles en desarrollo y los adultos, el propósito de incrementar la población de frutales se cumple, pero lo referente a la comercialización del producto está lejos de alcanzarse.

En conclusión, aún cuando la mayoría de las actividades Vinculación que realiza el CBTA No. 77, por medio del servicio social, tienen relación directa con las actividades y necesidades de los campesinos de SMG éstas, entre otras razones, por ser determinadas unilateralmente por la escuela, y consistir en asesorías de carácter técnico, no han tenido una función transformadora de las prácticas productivas, ni han influido en el mejoramiento de los ingresos económicos y de las condiciones de existencia de la comunidad, y a pesar de que podrían ser un elemento importante en la formación práctica de los estudiantes, tal posibilidad es desaprovechada y se pierde por las condiciones -- desfavorables tanto económicas como académicas en que éstas se realizan.

C O N C L U S I O N E S

En términos generales podemos afirmar que los intentos por vincular la educación técnica agropecuaria a los requerimientos del desarrollo de la agricultura campesina que se han dado desde la post-revolución hasta nuestros días, han sido fallidos. Entre los factores que han contribuido a dicho fracaso destacan:

A). La visión educativa reduccionista que prevalece en los programas creados de 1920 a 1982 para vincular la educación técnica agropecuaria a las necesidades de trabajo y educación de las poblaciones rurales, en los cuales, al concebirse a la educación agropecuaria (entendida como capacitación técnica), como el elemento único y capaz de generar el aumento de la producción agrícola y alcanzar el progreso en el campo, se ha ignorado sistemáticamente, el carácter político y económico de los problemas que involucran el aumento y el mejoramiento en los niveles de producción y de vida campesina, y la necesidad de hacer cambios en dichos ámbitos para ayudar a su solución, limitandose así el problema de la baja producción agrícola y el papel de la educación agropecuaria en la solución de éste a un asunto de carácter técnico, la capacitación de la fuerza de trabajo.

B). El apoyo a la agricultura capitalista, la orientación exportadora de la producción agrícola y el papel complementario, de apoyo al proceso de industrialización, asignado por el Estado al sector agropecuario a partir de los años cuarenta, que ha originado no sólo el deterioro de la producción campesina y la actual crisis agrícola, sino que además, ha influido en la orientación profesionalizadora - que tiene la formación de los técnicos agropecuarios, en la cual, los problemas de producción y organización regionales y locales son puntos que no tienen importancia.

C). Falta de continuidad y consistencia por el carácter sexenal de las iniciativas; que han determinado cambios constantes en la orientación, contenidos y organización de la educación agropecuaria y de los programas de vinculación, y por las indefiniciones técnicas y organizativas en que se han ejecutado dichos programas, así como la escasez del financiamiento y la ausencia de coordinación efectiva con instituciones cuyo ámbito de acción es el agro.

D). Centralismo y verticalidad en la toma de decisiones que han imposibilitado la participación de los involucrados; campesinos, estudiantes y maestros, en asuntos trascendentes como: la definición y organización de las actividades de vinculación, la determinación del calendario esco-

lar, y la selección del contenido de las materias prácticas. Debido a esto, durante la ejecución de dichos programas, - particularmente en el más reciente; el PENFO, en la mayoría de los casos, no se dio la participación voluntaria de las comunidades destinatarias como tampoco una relación estrecha entre educación formal y actividades de vinculación.

Estas tendencias generales se reflejan en la particular problemática que presentan San Miguel El Grande, el CBTA No. 77, y, las condiciones en que se dan sus relaciones de vinculación. De la cual, se destacan los puntos siguientes:

DE LA COMUNIDAD.

a) Altos índices de marginación económica y social.

b) Marcado individualismo en relación a las actividades agrícolas pues si bien existe la ayuda comunitaria -- (gueza), en general, cada uno cultiva su propio terreno.

c) El que la opción por la agricultura de subsistencia sea en la mayoría de los casos una opción forzada y tenga un carácter secundario como fuente de ingresos en relación

a otras actividades.

d) Falta de concientización y disposición por actuar en forma organizada con el fin de incidir en las actividades de vinculación, y, desinterés por participar en las mismas. Debido a las experiencias negativas en otros programas.

e) Carencia de servicios públicos, e ineficiencia en el funcionamiento de los existentes.

DE LA ESCUELA.

f) Bajos porcentajes de eficiencia terminal, altos índices de reprobación y deserción y escasa demanda de inscripciones, debidos principalmente a los bajos niveles económicos y académicos de su población escolar real y potencial.

g) Relativa permanencia laboral de su planta docente, originada por: bajos sueldos, ausencia de oportunidades de actualización y capacitación profesional, el práctico aislamiento geográfico en que se localiza San Miguel El Grande y la falta de identificación con las necesidades y demandas de la población a la que atienden.

h) Localización geográfica inadecuada de las instala

ciones escolares (alejadas del pueblo) que es una limitante para la realización de actividades que propicien el contacto constante con la comunidad. Es asimismo consecuencia de la falta de diagnósticos acertados acerca de las condiciones económicas, demográficas, geográficas y políticas existentes en las comunidades al seleccionar el lugar en donde se establecen nuevos centros escolares.

i) Aún cuando las actividades del servicio social (o de vinculación) del CBTA No. 77 tienen cierta relación con las actividades productivas de la comunidad de SMG, éstas no cuentan con los recursos indispensables para su realización, ni están adecuadamente programadas, ni implican el contacto constante y directo con los campesinos, como tampoco un desempeño profesional eficiente de parte de estudiantes y maestros involucrados, por lo cual, tanto las condiciones en las que se realizan como sus resultados son marginales.

A partir de estas afirmaciones, y considerando que es preciso conceder a las poblaciones rurales mucha mayor atención por el papel estratégico que tienen no sólo en la producción de alimentos sino en el desarrollo del país, a continuación subrayamos algunas características estructurales e institucionales que deben cambiarse si deseamos acercarnos a la solución de la problemática de la marginación -

campesina y del papel que debe tener la educación técnica a gropecuaria en tal proceso:

1. Debe reconocerse que la educación incide y es un elemento necesario para propiciar el cambio social, pero no suficiente para producirlo, por lo que deben establecerse programas de desarrollo rural más integrados en los cuales la educación desempeñe un papel componente no de agente exclusivo.

2. La consolidación de los planes de desarrollo rural, deben ir más allá de las iniciativas sexenales y en ellos tiene que considerarse la contradicción: latifundio vs minifundio y agricultura capitalista vs agricultura de subsistencia y plantearse acciones de transformación estructural, las cuales deben afectar los intereses de grupos que tienen el poder económico y político. Para lo cual, el Estado tendría que dar atención preferente a los cultivos y en general a las actividades de las zonas temporaleras, favoreciendo el uso intensivo de mano de obra (recurso sobrado de la sociedad campesina) sobre el uso del capital y adoptar estrategias como la alteración de los precios de insumos y granos básicos, para impulsar la producción de los pequeños agricultores.

3. El objetivo final de las estrategias rurales debe

ría ser, además de elevar la producción agrícola y el ingreso monetario, propiciar una mejoría automática en el nivel de vida del campesino, en términos de bienestar material, alimentación, educación, seguridad, recreación y otros, y considerar que cada uno de estos objetivos requiere medidas específicas y de participación interinstitucional.

4. Es necesario un conocimiento más completo de la cultura campesina para poder recuperar y adaptar formas de organización y trabajo tradicionales, como la gueza y el tequio, ya que estas formas de organización conllevan un potencial de transformación social y económica que debe ser aprovechado.

5. Propiciar la participación de las poblaciones rurales tanto en el diagnóstico de sus necesidades como en el diseño de los planes y estrategias que afectarán sus vidas, puesto que el grado de factibilidad de cualquier plan de desarrollo agrícola estará garantizado en la medida en que la mayoría de sus propuestas surgan de los sujetos afectados. Para lograr dicha participación es preciso una mayor concientización y politización de las poblaciones rurales, para que estén en mejores posibilidades de adoptar reivindicaciones y formas de organización y lucha dirigidas a transformar las estructuras obstaculizantes.

6. Debe superarse la concepción de que la educación es algo que importa sólo al Estado y pensar en formas de propiciar y fomentar la participación directa de las comunidades involucradas; en la definición y organización de los programas de vinculación y en los temas y contenidos del proceso enseñanza-aprendizaje los cuales deben generarse directamente de los problemas reales y las experiencias cotidianas de campesinos y estudiantes y llevar a un proceso crítico, reflexivo y transformador de la realidad.

7. Hacer efectiva la flexibilidad curricular que se establece en los objetivos de creación de los CBTAS para así responder a las diversas necesidades de conocimientos del medio rural, los cuales varían según el tipo ecológico y agrícola de la zona que se trate.

8. A la capacitación técnica y administrativa prevista en los programas de vinculación debería agregarse el de la organización política de los campesinos, y el adiestramiento no sólo para la producción sino para entender su propio proceso de trabajo.

9. Atender a la demanda de actualización profesional desarrollando métodos experimentales de formación de maestros, donde se ponga énfasis en el desarrollo de la capacidad crítica y creativa y se propicie la identificación

con las necesidades de las poblaciones que atienden. Incrementar los salarios, y elevar en general el financiamiento destinado a la educación agropecuaria.

10. En el CBTA No: 77 se deben tomar las medidas necesarias para continuar, fortalecer y ampliar las actividades del servicio social ya que estas no sólo diversifican los espacios de aprendizaje de los estudiantes sino además constituyen un vehículo de interacción con la comunidad cuyas posibilidades no han sido del todo aprovechadas.

ANEXO 1, INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS.

I. CEDULA DE ENTREVISTA

PARA EL COMITE PRO-CONSTRUCCION DEL CBTA No. 77.

1.- Localidad _____

2.- Ocupación del entrevistado _____

3.- ¿ Vive en la comunidad el entrevistado ?

NO () SI ()

4.- ¿ Qué cargo tuvo en el comité pro-construcción del CBTA
No. 77 ? _____

5.- ¿ Cómo se consiguió la escuela para la comunidad ?

la solicitaron ? ()

la pusieron ? ()

breve historia _____

6.- Por iniciativa de quién (es) ?

a. comunidad ()

b. Presidencia Municipal ()

c. diputado local ()

d. iniciativa estatal ()

e. iniciativa federal ()

otro, quién (es) _____

7.- Cómo reaccionó la gente del pueblo cuando se les comunicó la noticia de que se construiría un tecnológico en San Miguel ?

¿ Les causó entusiasmo la noticia ? ()

¿ No les causó ninguna emoción ? ()

¿ Rechazaron la noticia ? ()

¿ Cómo reaccionaron ? _____

8.- En qué año se iniciaron las gestiones ? _____

9.- ¿ Cómo fué que se formó el comité pro-construcción del CBTA ? _____

10.- ¿ Con qué dificultades se encontraron durante la (s) ges
gestión (es) ? _____

11.- Participó usted en la construcción de la escuela (CBTA)?

NO ()

SI ()

a. dinero ()

b. material ()

c otro () Especificar _____

12.- ¿ Cómo se eligieron los terrenos para la construcción ?

13.- ¿ De quienes eran los terrenos donde se construyó el CBTA ?

municipales ()

comunales ()

particulares ()

otro _____

14.- Si el terreno se compró ¿ cuánto costó ?

monto aproximado \$ _____

cuánto aportó cada parte ? _____

por cuota ()

por familia ()

por alumno ()

organismo federal ()

otro () especifique _____

15.- A nombre de quién están actualmente los terrenos ?

Comunidad ()

SEP ()

otro _____

16.- ¿ Qué extensión de terreno ocupa el CBTA ? _____

17.- La transportación de materiales corrió a cuenta de:

organización federal ()

organización estatal ()

organización municipal ()

particular ()

comunidad ()

Si fue la comunidad, especifique si:

contrató el servicio ()

¿ a qué costo ? ()

¿ se realizó gratuitamente ? ()

18.- ¿ Quién pagó a los trabajadores que participaron en la construcción ?

peón albañil plomero electricista pintor otro

comunidad ()

org. Fed. ()

org. Est. ()

prg. Mpal. ()

Voluntarios ()

otros ()

19.- ¿ Cómo se contrataron los primeros maestros ?

SEP ()

Comunidad ()

20.- El alojamiento y la comida de los primeros maestros ¿quién
los proporcionó ?

la Comunidad ()

la SEP ()

21.- ¿ Tiene usted actualmente alguna relación con el CBTA ?

NO ()

SI ()

¿ qué relación ? _____

22.- ¿ Realiza la escuela actividades en las que usted participa?

NO ()

SI ()

qué actividades ? _____

desde cuándo ? _____

23.- ¿ Participa la escuela en actividades de la comunidad ?

NO ()

SI ()

qué actividades ? _____

24.- ¿ Qué beneficios considera usted que le ha proporcionado a

San Miguel el establecimiento del CBTA ? _____

25.- ¿ Ha participado usted en algún curso de capacitación orga

nizado por el CBTA ?

NO ()

SI ()

qué curso ? _____

II. GUIA DE OBSERVACION

PARA LAS VISITAS A LA ESCUELA

1.- ¿ Cómo se dan las clases prácticas ? _____

2.- ¿ En qué actividades se utilizan tales horas ? _____

3.- En qué plano (teórico o práctico), se encuentra el desarrollo de la comunidad ? _____

4.- El calendario escolar tiene alguna relación con las épocas -

de mayor actividad agrícola de la comunidad ? _____

5.- Las actividades de vinculación con la comunidad se realizan
cotidianamente ? _____

6.- ¿ Cómo es la participación de los maestros en las actividades
de vinculación con la comunidad ? _____

7.- ¿ Se usan las instalaciones escolares para las actividades de
vinculación, y del Servicio Social de los estudiantes ? _____

NO ()

SI ()

¿ porqué ? _____

8.- ¿ Cuáles son las actividades del departamento de vinculación del plantel ? _____

9.- ¿ Qué departamentos intervienen en las actividades de vinculación ? _____

10.- Cobertura del Servicio Social, No. de comunidades atendidas actualmente. _____

III. GUIA DE OBSERVACION

PARA LAS VISITAS CON LOS ESTUDIANTES EN SERVICIO SOCIAL.

1.- Lugar _____

2.- Día (en que se desarrolló la actividad) _____

3.- Actividad (es) _____

4.- Tiempo de duración (horario) _____

5.- ¿ Cómo se organizan las situaciones de aprendizaje ? _____

6.- ¿ Cuántos capacitadores, técnicos, estudiantes en Servicio
participan ? _____

de qué especialidades ? _____

7.- ¿ Cuántos profesores participan en las actividades ? _____

Cómo es su participación ? _____

8.- ¿ Cuántos capacitados (campesinos) participaron ? _____

Cómo es el comportamiento de los campesinos durante las ac
tividades ? _____

9.- Herramientas de trabajo utilizadas durante las actividades:

¿ quién proporcionó las herramientas ? _____

10.- Material didáctico utilizado durante las actividades _____

11.- ¿ Cómo es la relación entre técnico (estudiantes) y campe

sinos capacitados, y entre campesinos y campesino ? _____

12.- Describir cómo es la actitud de los estudiantes en Servicio
durante las actividades: _____

IV. CEDULA DE ENTREVISTA

PARA CAMPESINOS CAPACITADOS POR ESTUDIANTES EN SERVICIO.

Mes _____ Día _____ Hora _____

1.- Localidad _____

2.- Desde hace cuánto tiempo vive en la localidad? _____

3.- Tiene tierra ?

SI ()

su propiedad es: comunal ()

ejidal ()

cuántas hectáreas ? (peq. prop. menos de 10 has) ()

otra _____

4.- ¿ Qué siembra ?

maíz ()

frijol ()

trigo ()

avena ()

alfalfa ()

5.- Usa maquinaria para el cultivo de su tierra ?

NO ()

SI ()

a quién pertenece ?

prestada () en qué condiciones ? _____

rentada () cuánto paga ? _____

CBTA ()

comunidad ()

usa fertilizante ?

SI ()

NO ()

6.- Recibe usted alguna orientación acerca del tipo de fertilizante que es el más adecuado para sus tierras ?

SI ()

NO ()

quién le dá esta orientación ? _____

7.- Usa semilla mejorada en sus siembras ?

SI ()

NO ()

quién le aconsejó usarla ? _____

8.- Qué tipo de cursos, asesorías, pláticas o ayuda ha recibido del CBTA ?

asesoría técnica, cuál ? _____

asesoría administrativa, qué tipo ? _____

asesoría social, para qué ? _____

cuántas veces ha recibido ayuda, asesoría o cursos del CBTA?

9.- Las veces que ha recibido cursos, asesorías o ayuda de parte del CBTA. Le preguntan qué curso, plática o ayuda necesita -

usted o le gustaría que le dieran ?

NO ()

SI ()

cuando toman en cuenta lo que usted les dice, qué hacen ?

10.- Cómo supo usted de los cursos, asesorías y pláticas que dan los estudiantes en servicio social del CBTA ? _____

11.- Piensa usted que los cursos, asesorías o pláticas que ha recibido por parte del CBTA le han servido ?

NO ()

SI ()

porqué ? _____

12.- Se ha encontrado con dificultades para hacer lo que ha visto o aprendido en los cursos que ha recibido por parte del

CBTA ?

NO ()

SI ()

qué dificultades ? _____

13.- ¿ Cuántas cosechas recoge al año ? _____

14.- ¿ Qué hace con la cosecha ?

autoconsumo ()

vende ()

intercambia ()

otros () especifique _____

15.- ¿ Contrata mozos (peones) ?

NO ()

SI ()

¿ cuántos ? _____

¿ por cuánto tiempo ? _____

16.- ¿ Cuáles son sus otras ocupaciones o trabajos aparte de cultivar la tierra ? _____

17.- Ha trabajado usted alguna vez fuera del pueblo ?

NO ()

SI ()

¿ dónde ? _____

¿ en qué actividad ? _____

¿ cuánto tiempo al año ? _____

18.- Trabaja algún miembro de su familia fuera del pueblo ? _____

NO ()

SI ()

¿ dónde ? _____

¿ en qué actividad ? _____

¿ cuánto tiempo al año ? _____

19.- ¿ Hasta qué año estudió usted ? _____

20.- ¿ Hasta qué año estudió su esposa ? _____

21.- ¿ Es usted miembro de alguna organización campesina ? _____

SI ()

NO ()

¿ qué organización ? _____

¿ qué actividades realiza en esta organización ? _____

22.- ¿ Cuáles cree usted que son los principales problemas del pueblo y de la gente ? _____

23.- ¿ Porqué considera usted que tiene el pueblo estos problemas ? _____

24.- ¿ Cree usted que el CBTA ha ayudado a solucionar estos problemas ?

SI ()

NO ()

¿ porqué ?

25.- ¿ Cómo cree usted que se pueden solucionar estos problemas ?

V. CUESTIONARIO PARA MAESTROS

La finalidad de este cuestionario es conocer la opinión y las experiencias de los profesores del CBTA No. 77, respecto a las relaciones que existen entre el plantel y la comunidad de San Miguel El Grande.

La información obtenida será utilizada como complemento a las entrevistas y observaciones, que respecto a este tema se efectuarán en la comunidad.

INSTRUCCIONES

Lea atentamente las siguientes preguntas y conteste lo que considere necesario.

1.- Cuánto tiempo de ejercicio docente tiene en el CBTA No.77 ?

2.- Qué materias imparte ?

3.- Aparte de dar clase, que otras actividades desempeña en el plantel ?

4.- ¿ Vive usted en San Miguel El Grande ?

SI ()

NO ()

¿ dónde ?

5.- ¿ Qué servicios presta la escuela a la comunidad de San Miguel El Grande, servicios: 1a

1b

1c

1d

6.- ¿ Cuánto tiempo hace que se ofrecen estos servicios ? _____

7.- Qué apoyo institucional (de parte de la escuela) reciben
estos servicios ? _____

8.- ¿ Cree usted que estos servicios benefician a la comunidad?

NO ()

SI ()

¿ porqué ? _____

9.- Ha recibido usted alguna petición o solicitud por parte de
la comunidad ?

NO ()

SI ()

qué peticiones ? 2a _____

2b _____

2c _____

2d _____

Cómo le hacen saber estas peticiones ? _____

10.- Ha recibido usted alguna queja por parte de la comunidad ?

NO () SI ()

qué quejas ? _____

11.- Participa la escuela en las actividades de la comunidad de
San Miguel El Grande ?

NO ()

SI ()

¿ qué actividades ? _____

¿ cómo se organiza, quién (es) dónde ? _____

¿ participa la comunidad ?

NO ()

SI ()

¿ cómo participa ? _____

¿ con qué frecuencia se dan estas participaciones ? _____

12.- Considera usted que existen factores que obstaculizan las relaciones con la comunidad ?

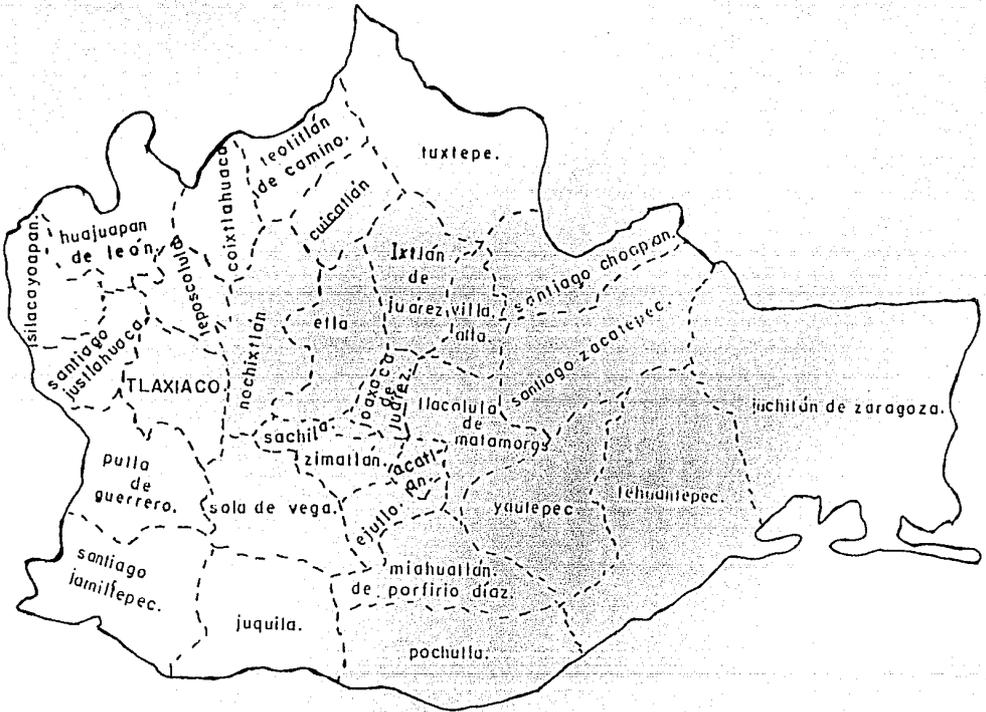
factores de parte de la comunidad _____

factores de parte de la escuela _____

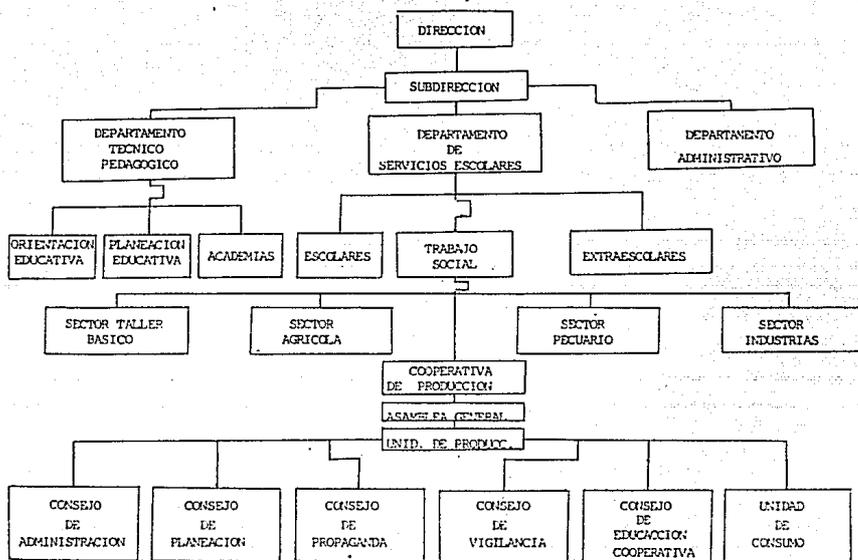
13.- ¿ Cómo piensa usted que deben ser las relaciones del CBTA con la comunidad de San Miguel El Grande ? _____

14.- ¿Cuál cree usted que es la función de la escuela rural ? _____

Anexo 2, Cabeceras de distrito del Estado de Oaxaca.



ANEXO 4, ORGANIGRAMA DEL CBTA No. 77.



BIBLIOGRAFIA

CAMARENA, O. Eugenio. (1985), "La Educación Agropecuaria de Nivel Medio Superior en la Historia de la Enseñanza Técnica 1920-1981". Departamento de Investigaciones Educativas. IPN - CINVESTAV. Mineo, México.

CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLOGICO AGROPECUARIO No. 77 "Memorias de Servicio Social " (1982-1985). San Miguel El Grande, Oaxaca, Mex.

DE GRAMMONT, Hubert. (1982), "Un Intento de Definición de la Comunidad Campesina". Textual No. 13, Universidad Autónoma de Chapingo, México.

DE LEONARDO, Patricia. (1986), "La Nueva Sociología de la Educación". Antología, Ed. El Caballito-SEP. México.

DOS SANTOS, Theotónio. (1980), "Imperialismo y Dependencia". México, Era.

EZPELETA, Justa. ROCKWELL, Elsie. (1983), "Escuela y Clases Subalternas". en Cuadernos Politicos, No. 37. Ed. Era, México.

GOMEZ, C. Víctor M. (1982), "Relaciones entre Educación y Estructura Económica: dos Grandes Marcos de Interpretación". Revista de la Educación Superior. No. 42, - ANUIES. México.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto. DE LEONARDO, Patricia. (1984), - "Introducción a la Teoría de la Educación". Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.

KNIPMEYER, M.; GONZALEZ BUENO, M.: y SAN ROMAN, T.: (1980) "Escuela, Pueblos y Barrios". (Antropología Educativa), Akal. Ed. Madrid.

LATAPI, Pablo (1980), "Análisis de un Sexenio de Educación en México, 1970-1976", Ed. Nueva Imagen, México.

MARQUEZ, Maricela. (1985), "La Relación Docencia Servicio en los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios". Departamento de Investigaciones Educativas. IPN - CINVESTAV. México.

PUIGGROS, L. Adriana. (1980), "Imperialismo y Educación en América Latina". Nueva Imagen. México.

ROCKWELL, Elsie. (1984), "Etnografía y Teoría en la Inves-

tigación Educativa". Mimeo. Departamento de Investigaciones Educativas. IPN - CINVESTAV, México.

ROCKWELL, Elsie. (1986), "Cómo Observar la Reproducción". - en Crítica. No. 28 Revista de la Universidad Autónoma de Puebla. México.

SCHEJTMAN, Alejandro. (1981), "El Agro y sus intérpretes ". - en Nexos. No. 38 México.

SEP (1971), "Creación de los CBTAS". Subdirección de Educación Media Técnica y Superior. México.

SEP (1972), "El Porqué de la Educación Tecnológica Agropecuaria". Dirección de Educación Tecnológica Agropecuaria.

SEP (1984), "Programa de Desarrollo Rural Integral de las - Mixtecas Oaxaqueñas Alta y Baja 1984- 1988." en Planeación Democrática. año 2, No. 21, México.

STAWENHAGEN, Rodolfo (1977). "El Campesinado y Las Estrategias del Desarrollo Rural." Cuadernos del CES de El Colegio de México, No. 19

WEISS, Edward. BERNAL, Enrique (1982), "La Educación Técnica Agropecuaria de Nivel Medio 1976-1981". Textual No.

19. Universidad Autónoma de Chapingo. México.

WEISS, Edward. BERNAL, Enrique (1982), "La Vinculación de la Educación Agropecuaria con la Capacitación Campesina". Textual. No. 11. Universidad Autónoma de Chapingo, México.

WARMAN, Arturo (1983) "Los Campesinos Hijos Predilectos - del Régimen". Ed. Nuestro Tiempo. México.

ZEPEDA. Del Valle, Juan M. (1982), "Estudio Histórico de la Educación Agropecuaria en México". Textual No. 10, Universidad Autónoma de Chapingo. México.