



LA EDUCACION EN EL SECTOR RURAL DE MEXICO: SU DESARROLLO HISTORICO

Juan Gómez Escribá

El presente es un estudio descriptivo de carácter histórico del desarrollo seguido por la educación destinada explícitamente a capacitar a la población rural en el uso y manejo de técnicas que propicien, vía aumento de la producción, el avance económico y social de la comunidad nacional.

Representa fundamentalmente una investigación de carácter bibliográfico y documental con el propósito de identificar el desarrollo histórico de la educación rural en el país y de establecer las correlaciones existentes entre dicha educación y el desarrollo de la estructura agraria del país.

I. LA EPOCA PREHISPANICA

El hombre prehispánico de nuestro país dejó de moverse al ritmo de las estaciones cuando germinaron las primeras plantas cultivables de maíz, frijol, chile y calabaza. Así, se estableció en un lugar para cultivar la tierra y desarrolló una nueva forma de vida en donde el clima y el suelo fueron más favorables para la agricultura que iniciaba.

Al no existir especies animales domesticables que facilitaran el trabajo agrícola, la relación del hombre con la tierra fue mucho más estrecha; así, la familia primitiva se fundó con base en el juego entre derechos y obligaciones nacidos de su vinculación con ella. El cultivo del maíz, planta itinerante ya que "cansa" la tierra, favoreció el establecimiento de la familia extensa, que como unidad económica era autosuficiente.

De la familia extensa surgió el *calpulli*, forma de organización social articulada a través de los lazos de parentesco y los derechos generados sobre la tierra. Sólo los miembros de la familia o del mismo linaje podían pertenecer a un *calpulli*, y por ello tenían derecho a un pedazo de tierra. Su forma de propiedad era en común; se le daba a quien la hacía producir y en la extensión necesaria para que pudiera satisfacer sus necesidades y los deberes que tuviera con la comunidad (Florescano, 1980: 13).

Esa explotación comunal duró mientras la mayor parte de los grupos étnicos y comunidades tuvieron el mismo nivel de organización social y de avance técnico. Sin embargo, poco a poco los campesinos fueron sometidos y gobernados por grupos religiosos o militares, los cuales, sin modificar radicalmente la estructura agraria prevaleciente, la orientaron hacia otros fines: el producto del trabajo y sus excedentes ya no beneficiaron directa y principalmente a los campesinos sino a sus dominadores (Florescano, 1980:14).

Junto a los *calpulli* coexistían tierras de usufructo privado, otorgadas por méritos de guerra o de servicios prestados; tierras adjudicadas a los templos o a los altos servidores de la burocracia religioso-administrativa, además de tierras cuyos productos se asignaban al financiamiento de la guerra.

Por la misma razón, y en correspondencia con la tenencia de la tierra, surgieron diversas formas de explotación de la fuerza de trabajo campesina: renteros; campesinos con tierra propia, pero con la obligación de trabajar la de los funcionarios y jefes militares; hombres que carecían de tierra y labraban las ajenas en condiciones de servidumbre, y los esclavos tomados de las guerras con otros pueblos (Florescano, 1980: 15-17).

Sin embargo, el ciclo agrícola de las plantas y sobre todo del maíz, se fundió con el calendario y ritmo de vida de los hombres de esa época. Surgió la as-

tología, debido a la necesidad de descifrar la relación de los fenómenos celestes con los terrenos y de ambos con la renovación vegetal. Mientras que, por otro lado, en el *calmecac* se preparaba a los jóvenes para el mejor aprovechamiento de las plantas y la utilización, domesticación y defensa de los animales; se enseñaban artes y oficios y se daba importancia a la floricultura y al aprovechamiento de las plantas.

También el pueblo maya dio importancia a la educación rural; este pueblo tenía diversas formas de trabajo, las cuales tomaban muy en cuenta a las mujeres y a los niños mayores de nueve años, quienes ayudaban a los padres en las faenas del campo (Godina, 1979: 52).

A partir de su relación con la tierra, el hombre prehispanico logró una absoluta integración con su comunidad, con la naturaleza y con el cosmos; integración que comenzó a perder de manera acelerada cuando penetraron los conquistadores españoles y le disputaron su derecho a la tierra. "Al perderse y al modificarse radicalmente el sentido de su uso y explotación, los indígenas perdieron también su lugar en el mundo, el sentido de su relación con los demás hombres, la naturaleza y el cosmos" (Florescano, 1980: 21-22).

II. DE LA COLONIA A LA REVOLUCION

Si bien se contaba con las experiencias anteriores, es con el trabajo evangelizador de los frailes españoles cuando la enseñanza de técnicas agrícolas es instrumentada como un proceso activo que permite convertir a los indígenas en agricultores capaces y productivos (Larroyo, 1967: 96-100).

La importancia de la experiencia evangelizadora puede aquilatarse desde el momento mismo en que ella va a ser, en etapas posteriores, fundamento de importantes actividades educativas en el país.

Desde entonces, tal capacitación estuvo determinada por el grado de desarrollo alcanzado por la estructura económica agraria del país.

Dicha experiencia tuvo un carácter temporal, y poco a poco la educación se fue formalizando, es decir, escolarizando, hasta perder totalmente ese carácter activo que le imprimieron Bartolomé de las Casas y los demás evangelizadores (aspecto que en las últimas décadas se ha ido recuperando mediante las acciones de educación no formal, y en general de la educación de adultos). Sólo de manera aislada -como es el caso de Vasco de Quiroga en la región lacustre de Pátzcuaro- este tipo de experiencias se llegaron a mantener por mayor tiempo.

Las actividades de Vasco de Quiroga en Santa Fe de la Laguna (Larroyo, 1967: 103-109), durante los primeros años posteriores a la Conquista, son una de

las más valiosas experiencias educativas, no sólo de la época de la Colonia, sino puede decirse que de toda la historia del país.

Con el nombre genérico de “hospitales”, lo que Don Vasco llegó a organizar fueron verdaderas escuelas granjas, en donde los alumnos se encontraban sometidos a un régimen educativo que les permitía adquirir conocimientos elementales de escritura, lectura, canto y doctrina cristiana, al mismo tiempo que aprendían la agricultura, de la siguiente manera:

Que después de las horas de la doctrina se ejerciten dos días a la semana en ella, sacándoles sus maestros u otro para ello diputado, al campo en alguna tierra de las más cercanas a la escuela, destinada o señalada para ello, y esto a manera de regocijo, juego y pasatiempo, una hora o dos cada día, que se menoscabe aquellos días de las horas de la doctrina, pues esto también es doctrina y moral de buenas costumbres, con sus cosas e instrumentos de labor que tengan todos para ello y que lo que así laboren beneficiaren sea para ellos mismos, que beneficien y cojan todos juntos, en que se enseñen, y aprovechen, y repartan después de cogido todo entre sí, no como niños, sino cuerda y prudentemente, según la edad, y fuerzas de trabajo, e diligencia de cada uno, a vista y parecer de su maestro, con alguna ventaja que se prometa y dé a quien mejor lo hiciere (Quiroga, 1970: 19).

Es decir que Vasco de Quiroga tenía en mente dos principios pedagógicos considerados hoy como básicos: primero, la necesidad de darle practicidad y utilidad a la educación; segundo, promover la emulación a efecto de perfeccionar la enseñanza por él impartida. Asimismo, en la práctica, y dado que en el “hospital” existían una amplia variedad de artesanos -tejedores, carpinteros, herreros, canteros, albañiles-, aunque todos con la obligación de realizar tareas agrícolas, las comunidades que así se formaban funcionaban como verdaderas cooperativas de producción y consumo, en la medida que las tareas se repartían equitativamente, lo mismo que los productos obtenidos. Además, en el seno de la comunidad se había abolido la propiedad privada (Larroyo, 1967: 112).

En la medida que la educación se institucionalizó, experiencias como la iniciada por Vasco de Quiroga fueron siendo relegadas, al mismo tiempo que el proceso educativo formal pasó a manos de los maestros privados, aunque sin perder nunca importancia la educación impartida por la Iglesia, la cual siguió controlando todas las instituciones educativas del país, y por tanto siendo los clérigos doctos los principales docentes de la Nueva España.

Totalmente escolarizada ya para los siglos XVII y XVIII, y concentrada en las grandes ciudades, la educación se alejó del campo y perdió así, paulatinamente, cualquier rasgo de ejercicio práctico y útil. Su reforma, durante esa época, involucró aspectos teóricos, pero poco se hizo para ampliarla y convertirla en un instrumento que coadyuvara al desarrollo de la nación.

En el período que va de la Independencia a la Revolución, se acentuó el proceso de urbanización de la educación: los recursos destinados a tales tareas se concentraron en particular en el Distrito Federal, y en otras áreas de creciente

desarrollo urbano, a la vez que el conjunto de reformas educativas, que en lo general se limita a las técnicas pedagógicas, estuvo destinado sólo a las escuelas ciudadanas, dejándose casi en total olvido al sector rural (Talavera, 1973: 103-104).

De cualquier manera, al menos en los planes y documentos, la ideología liberal ejerció una sensible influencia en la concepción de la educación en las etapas posteriores a la Independencia.

Como se desprende del estudio realizado por Abraham Talavera (1973: 104), en lo que se refiere a la educación en el sector rural, nada específico se planteó durante los años previos a la Reforma. En el campo, bien puede decirse que la educación fue generalmente un proceso espontáneo, en donde el núcleo familiar y la práctica cotidiana fueron las escasas fuentes de información y formación con que se contaba. En ocasiones, las iglesias donde se impartía la doctrina cristiana eran el centro de educación formal de la comunidad.

De esta manera, si bien es cierto que con el apogeo del positivismo en México la pedagogía registró un sensible auge, los efectos de tal situación estuvieron una y otra vez inscritos en el ámbito urbano y dieron particular preponderancia a la educación formal y escolarizada.

Si en la realidad en el campo no existían escuelas, los legisladores al menos tuvieron siempre presente esa preocupación y es por ello, quizás, que en diferentes ordenamientos de carácter legal existen por lo regular, de manera explícita, uno o varios artículos (como es el caso de la Ley de Instrucción Obligatoria de 1888) en donde se dan indicaciones previas para subvencionar a las escuelas municipales y establecer su carácter de gratuidad, al mismo tiempo que se prohíbe impartir enseñanza en escuelas a ministros de cualquier culto religioso (Larroyo, 1967: 353-354).

Durante el Porfirismo, ni Baranda, ni Fernández, ni Sierra, quienes en diferentes momentos fueron los responsables de la instrucción pública en ese periodo, manifestaron de manera concreta su preocupación por resolver el problema de la educación en el medio rural. Por el contrario, imbuidos de su liberalismo positivista, restaron siempre importancia a la educación activa (autogestora) y a las actividades de carácter práctico.

Así, por ejemplo, en la Ley de Educación Primaria para el Distrito y Territorios Federales de 1908, promulgada cuando Justo Sierra se encontraba al frente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, se suprimió de la educación primaria la llamada "enseñanza económica", que incluía en su currículo talleres de artesanía, agricultura, conocimientos mercantiles, etcétera (Larroyo, 1967: 376-378).

El sistema educativo del país hasta antes de la Revolución respondió a las necesidades que le planteaba la formación económica mexicana, en la medida en que la educación, al no tener los reclamos de un proceso de industrialización

avanzado, ni de una agricultura altamente tecnificada, era primordialmente el vehículo formador del profesionista liberal (cuando el proceso educativo llegaba a su culminación) o el agregado que revestía de cultura a los miembros de las clases dominantes.

Los primeros intentos serios por llevar la escuela al campo, se registraron precisamente cuando comenzaron a apuntar signos incipientes de industrialización: a principios de la segunda década del presente siglo, en pleno inicio de las actividades revolucionarias. Para ese entonces, era imperativo que el obrero potencial que la industria requería proviniese del campo, pues en las ciudades la mano de obra disponible era insuficiente y estaba dedicada, además, a otro tipo de actividades. Así, una forma de captar esa fuerza de trabajo era desarraigarla de sus actividades agrícolas para incorporarla paulatinamente a otro tipo de tareas; la educación escolar era un medio idóneo para alcanzar tal objetivo.

De esta manera, el primero de julio de 1911 (Larroyo, 1967: 320-321) se suscribió la Ley que creaba las llamadas Escuelas de Instrucción Rudimentaria, las que deberían quedar establecidas en todos aquellos lugares de la República donde el porcentaje de analfabetos fuese mayor. Sus objetivos señalaban la necesidad de enseñar a hablar, leer y escribir en castellano a quien no lo supiese (es decir, primordialmente a los miembros de los entonces numerosos núcleos de población indígena). La instrucción impartida debería desarrollarse, cuando más, en dos ciclos anuales, y no observaba ningún precepto de obligatoriedad.

El sistema de escuelas rudimentarias contó para 1914 -año en que desapareció- con doscientos establecimientos y aproximadamente con diez mil alumnos, a pesar de que su instalación no siempre obtuvo la aprobación, en particular de los gobiernos estatales (Larroyo, 1967: 322).

Pero de hecho, las escuelas rudimentarias no desaparecieron. Muchas de ellas siguieron funcionando, así fuera irregularmente, y se les llegó a denominar popularmente como "fábricas de zapatistas", pues la instrucción que allí se impartía tendía a crear inquietudes de tipo social entre sus asistentes. "Así -dice el maestro Francisco Larroyo-, sin ningún ordenamiento legal que lo estableciese, esos residuos del sistema de escuelas rudimentarias fueron llamados, al paso del tiempo, escuelas rurales" (1907: 323).

A partir de 1921, cuando se restableció la Secretaría de Educación Pública, el nuevo responsable de la dependencia, José Vasconcelos, acordó que los asuntos de las escuelas rurales y primarias foráneas fuesen tratados y resueltos por el Departamento de Cultura Indígena, en tanto que se llevaba a efecto el diseño de las nuevas estrategias educativas del país (Larroyo, 1967: 416).

Mientras, maestros, a los que se denominó "misioneros", comenzaron a recorrer el país tratando de detectar las necesidades más apremiantes en lo referente a educación. Así, ante el imperativo de ampliar al máximo posible la

educación elemental, ellos tomaron la determinación de instruir a una serie de jóvenes monitores a quienes dejaban como responsables de los centros de educación ya establecidos o que ellos se encargaban de crear. Las instituciones así formadas recibieron el nombre de Casas del Pueblo, las que no eran sino escuelas unitarias -un solo maestro se encargaba de impartir la enseñanza a todos los alumnos- en donde la tarea fundamental era la alfabetización de los asistentes.

En 1925 se creó, dependiente de la SEP, el Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena, el cual tuvo a su cargo la institucionalización de las tareas que, en el campo de la educación elemental para núcleos no urbanos, se desarrollarían en el país. Sus objetivos establecían incluir en los programas contenidos no sólo de carácter estrictamente académico (castellano, civismo, ciencias naturales, cálculo, etc.), sino que, por un lado, incorporaban materias de carácter práctico (producción rural, prácticas agrícolas) y social (higiene, vida comunal), en tanto que, por el otro, se pronunciaban por una educación activa que tuviera como sustento de la actividad teórica una efectiva vinculación con el trabajo práctico (productivo) orientado a mejorar la producción económica de la localidad o región donde se encontrasen instaladas.

III. LA EDUCACION RURAL CON VASCONCELOS

Es evidente que la tarea de José Vasconcelos estuvo ligada no sólo a la reestructuración del sistema educativo nacional, o a redondear sus contenidos teóricos; lo que Vasconcelos se propuso de manera fundamental, fue convertir a la educación en un efectivo instrumento de cambio social, que permitiera, por medio de la capacitación artesanal y la ilustración enciclopédica, incorporar al proceso productivo a ese 80% de la población del país que no sabía leer ni escribir y que, por tanto, veía así muy limitadas sus posibilidades de participar en forma efectiva en dicho proceso.

De ahí que, sin duda, debe destacarse la preocupación del entonces Ministro de Educación por alfabetizar -por alfabetizar masivamente, al margen, en primera instancia, de que lo hiciera a través de la difusión de los clásicos de la literatura universal- y por crear, de manera paralela, instituciones escolares donde la educación tuviese un eminente sentido práctico.

Vasconcelos, si bien crítico del Estado revolucionario, compartió y formuló además, muchos de los contenidos ideológicos que, particularmente en el campo de la educación, iba a sostener dicho Estado. Por tanto, no debe sorprender que fuese precisamente durante el periodo en que Vasconcelos se responsabilizó de la educación pública de la nación -1921 a 1931 aproximadamente- cuando se

diseñaron las principales políticas e instituciones que posterior y paulatinamente el Estado se encargaría de llevar a la práctica (Raby, 1974: 13-18).

Dentro de tal contexto, surgió la primera experiencia educativa, producto del movimiento de 1910, encaminada de manera primordial a conformar la estructura del país en el aspecto agrario. Esa experiencia tuvo como objetivo diseñar para el campo una instrucción teórico-práctica, que aprovechara las condiciones que el medio le ofreciera para el desarrollo de las prácticas escolares.

De esta forma, en 1923 se estableció la primera Misión Cultural (Sierra, 1973: 16) -aunque por ley habían quedado establecidos desde 1922- cuyo objetivo, en palabras del propio Vasconcelos, era el siguiente: “ligar el esfuerzo misionero católico, que engendró nuestra nacionalidad, con un proselitismo regenerador, que sin perjuicio de especializarse en los aspectos técnicos de la cultura moderna, lograse frutos de espíritu tan fecundos como los antiguos, cuya raíz es el amor del semejante [...]” (Sierra, 1973: 13).

El proceso de formación de las Misiones comenzó en octubre de 1922 con la realización de un “cursillo de orientación” para maestros rurales -a quienes se designó “agentes del progreso”- en donde se impartieron, entre otras, las siguientes materias: arboricultura, hortalizas, trabajos de campo, técnica de la enseñanza, psicología de la educación, organización de la escuela rural, puericultura, economía doméstica, lechería, conservación de frutas, etcétera.

Roberto Medellín, jefe del Departamento Escolar de la Secretaría de Educación Pública en aquella época, explicó los objetivos del curso con las siguientes palabras:

La escuela rural no podrá llevar su función educativa, si los maestros no basan su enseñanza en las actividades manuales, tales como el cultivo de la tierra y las variadas pequeñas industrias y ocupaciones que se derivan de la agricultura, si los mismos maestros no aprovechan las aptitudes de los niños, encauzándolos convenientemente para procurar hábitos de cooperación y de trabajo; y si estos mismos maestros no llegan a entender cuál es la verdadera misión de la escuela de los campos y aldeas, que no es otra sino la de conseguir para la vida rural, un ambiente de mayor comodidad y de mayor progreso [...].

Es decir, que el propósito inicial de las primeras Misiones Culturales fue el de preparar, adecuada y eficazmente, a los profesores de enseñanza rural, al proporcionarles los conocimientos necesarios en relación con la zona y las necesidades de la comunidad. Más adelante, la experiencia se hizo extensiva a cualquier miembro de la comunidad o a cualquier estudiante que así lo solicitase: “[...] hay tres grupos que recibirán la enseñanza: uno de los maestros rurales, otro de vecinos que deseen aumentar su cultura y sus conocimientos prácticos y otro, de niños mayores de las escuelas que han venido en pos de una ciencia más práctica y más útil [...]” (Sierra, 1973: 12-14).

De hecho, fue hasta el 20 de octubre de 1923, en Zacualtipán, Hidalgo, cuando se estableció la primera Misión Cultural, encabezada precisamente por el propio Roberto Medellín, quien al frente de un grupo de sus maestros especialistas en diversas actividades, organizó una serie de cursos en los cuales se impartieron algunos consejos prácticos sobre agricultura local y trabajos sobre curtiduría, en los cuales se inscribieron 54 maestros rurales, 120 vecinos -quienes recibieron clases prácticas en sus huertos- y 82 alumnos primarios de los grados superiores (Sierra, 1973: 19).

Para el invierno de 1924, estuvieron organizadas seis Misiones Culturales, entre cuyos miembros se contaban: un jefe, un promotor de pequeñas industrias, un maestro de música y orfeones, otro de educación física, una profesora de economía doméstica, un doctor para la enseñanza de la higiene y las vacunas, y un maestro competente encargado de las prácticas de enseñanza. Puebla, Iguala, Colima, Mazatlán, Hermosillo, Monterrey, Pachuca y San Luis Potosí funcionaron como centros de trabajo de los grupos (Sierra, 1973: 20-21).

El Sistema pronto tuvo éxito, y para 1926 -una vez que las Misiones habían establecido 42 Institutos en 42 pueblos diferentes y que sus actividades habían beneficiado a 2 327 maestros en servicio- se creó la Dirección de Misiones Culturales de la SEP, cuyos objetivos quedaron fijados de la siguiente manera:

- a) Mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio.
- b) Mejoramiento económico de la comunidad, mediante la vulgarización de la agricultura y de las pequeñas industrias.
- c) Mejoramiento de las prácticas domésticas de la familia.
- d) Saneamiento del poblado (Sierra, 1973: 23-25).

De manera paralela, ese año se suprimieron los misioneros ambulantes y en su lugar se nombraron 150 instructores itinerantes -de agricultura, pequeñas industrias y de oficios- que visitaban periódicamente las comunidades de la zona rural a su cargo (Sierra, 1973: 25).

Tres fueron los sujetos y propósitos específicos de la acción misionera: primero, los maestros, a quienes por medio de clases teórico-prácticas, se les instruía en técnicas y oficios como jabonería, curtiduría, conservación de frutas y legumbres, etc.; segundo, escuelas anexas a los institutos, en donde el objetivo era proporcionar conocimientos rudimentarios sobre la industrialización de ciertos productos y, tercero, la atención se enfocó hacia la comunidad, en donde se organizaban cursos de pequeñas industrias y, en general, de mejoramiento de la producción (Sierra, 1973: 32-33).

La experiencia misional, desde su inicio, tuvo dos serias limitaciones: por un lado, carencia de recursos; por el otro, la explosiva demanda a la que tenía que

hacer frente. De hecho, esas dos, de una manera u otra, fueron las causas de que paulatinamente se distorsionara su actividad, hasta desaparecer totalmente. Además, el conflicto entre la Iglesia Católica y el Estado, que desembocó en la Rebelión Cristera de los años 1926 a 1929, obligó también a que, de manera tangencial, las Misiones cambiasen sus objetivos educativos hacia otros de carácter más político.

Es decir, las Misiones tuvieron que enfrentar el problema de que para ampliar y profundizar sus actividades -y dar así libre cauce a su crecimiento natural- debían contar con un equipo del que no disponían, compuesto tanto de recursos humanos como técnicos, y el cual, dada la difícil situación económica del país, era imposible de conseguir. Ello provocó el estancamiento del sistema y aún la reducción de sus actividades.

Era lógico que en un país con las características económicas del nuestro y que salía de un conflicto armado como el de 1910, fuese precisamente en el sector rural en donde con particular crudeza se concentrasen las carencias del pueblo. De ahí que las necesidades fuesen múltiples y de muy variada naturaleza. Ello explica, por otro lado, el éxito de las Misiones, dado que sus actividades permitían paliar en diversa medida la crítica situación del campesino. Pero también, eso mismo es la explicación de que las actividades misionales fuesen, en un determinado momento, totalmente incapaces para afrontar las expectativas que ellas mismas habían creado: por un lado, su número fue insuficiente para atender una demanda creciente y vasta; segundo, su actividad propia, al no transformarse -pasar de la clase teórico-práctica sobre pequeñas industrias, a la organización planificada de la producción comunal-, tuvo que ser absorbida por la escuela, a fin de así, institucionalizar sus limitaciones y formalizar su potencialidad de promotora efectiva del cambio social.

Por último, durante los años de 1933-1934 -cuando las brasas del conflicto cristero habían sido apagadas y por tanto el fuego que de allí se había desprendido era asimilado a través de acuerdos entre la Iglesia y el Estado-, las Misiones Culturales quedaron adscritas a las Escuelas Normales Rurales y Centros Agrícolas, no sólo para institucionalizar sus limitaciones, sino también, como lo afirmara el propio Lázaro Cárdenas cuando se vio precisado a suspender en definitiva las actividades misioneras en 1938, para no profundizar el conflicto religioso, pues las Misiones se habían convertido en verdaderas brigadas de choque en el campo (Sierra, 1973: 49).

Sin embargo, el sistema fue restablecido en 1943, siendo Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet; se crearon entonces 32 grupos: 30 de carácter rural y 2 de capacitación magisterial. Estos grupos se establecieron en zonas rurales y en las periferias de las ciudades para apoyar la Campaña Nacional de Alfabetización, asistir en sus tareas a los maestros rurales y cooperar para la elevación socioeconómica de campesinos y obreros.

IV. EL PASO A LA ENSEÑANZA AGRÍCOLA

El propio desarrollo alcanzado en un determinado momento por la enseñanza elemental en el sector rural; la necesidad de formalizar las experiencias prácticas; la transformación del sistema de propiedad de la tierra -de hacendario a mixto-, y la idea rectora de acelerar la producción tecnificando la explotación agrícola (sin olvidar los propios contenidos ideológicos de la Revolución), pueden citarse como los factores que dieron curso al establecimiento de una red nacional de escuelas que intentaron instruir a los alumnos de manera particular en las técnicas agropecuarias.

De esta manera, insuficiente para centralizar el control de las escuelas rurales, la Secretaría de Educación Pública delegó parte de sus funciones en las propias comunidades, a fin de que fueran éstas las que en forma particular se encargaran de recabar los fondos necesarios para el mantenimiento de las escuelas ya establecidas o para la creación o ampliación de otras. Así, en cada poblado, congregación o ranchería -se anota en una circular de la SEP de 1926- se organizará un Comité de Educación con representación de la autoridad civil y comunal de cada lugar. Se mencionan entre las funciones de tales Comités las ya citadas de mantenimiento o ampliación del sistema escolar, así como vigilar el buen funcionamiento de la o las escuelas establecidas (Larroyo, 1967: 422-424).

Así, al contarse con el apoyo económico de la población, se lograron crear los Circuitos Rurales, en los cuales una escuela federal servía de centro en torno al cual se creaban y funcionaban una serie de escuelas unitarias. Esto permitió que se ampliara sensiblemente el sistema escolar del país, en particular en el campo (Larroyo, 1967: 422-424).

Asimismo, a la vez que se dio el proceso de ampliación, se enfrentó la necesidad de elevar el nivel académico de las diferentes escuelas, no sólo con objeto de ofrecer alternativas a los egresados del nivel básico, sino también, para poder contar así -decía el general Calles por 1925, cuando se crearon las primeras Centrales Agrícolas (Castillo, 1968: 299-300) con técnicos capaces que permitieran aumentar la producción en el campo y pudiera realizarse el paso de lo que se llamó "la etapa de la revolución agraria", a "la etapa de la revolución agrícola"; concebida esta última como un proceso de modernización de las prácticas y técnicas del trabajo en el campo.

Originalmente, se crearon seis de esas escuelas, las que -como afirma Isidro Castillo (1968: 300-301), uno de sus fundadores- fueron proyectadas no sólo como centros educativos para los hijos de ejidatarios y pequeños propietarios (y ocasionalmente para estos mismos), sino a la vez, como centros de promoción agrícola de la región y como agencias de crédito rural que operarían en combinación con los bancos rurales que acababan de establecerse. De esta ma-

nera, los nuevos centros educativos fueron dotados de: construcciones suntuosas (muy parecidas a las escuelas que de tal tipo existían en los Estados Unidos), centenares de hectáreas, talleres, establos, gallineros y planta industrial. A cada escuela asistía un promedio de 200 alumnos; en tanto que su control lo ejercía la Secretaría de Agricultura y Fomento.

Tanto Isidro Castillo como Ignacio García Téllez (García, 1969: 79-85) señalan que el proyecto, si bien en el papel parecía encomiable, estaba totalmente alejado de la realidad, como quedaría demostrado más tarde cuando, tras uno y otro fracaso de las escuelas, éstas terminaron siendo absorbidas por la burocracia oficial que, a partir de entonces, no ha podido definir con claridad y llevar a la práctica los objetivos específicos de la enseñanza tecnológica agropecuaria.

Así, para el caso de las Escuelas Centrales Agrícolas, se señala que ellas nacieron sin que existiese ningún criterio pertinente para establecer su situación geoeconómica -todas salvo una, se encontraban situadas en la Meseta Central. Los criterios originales de selección de la población escolar pronto fueron olvidados y se acabó por matricular, en gran mayoría, a estudiantes procedentes de grupos sociales que no tenían ninguna relación con la agricultura. La desconexión de los programas de estudio y de la técnica agrícola que se impartía de las necesidades y problemas típicos de la región, dificultaban la aplicabilidad inmediata de los conocimientos adquiridos. El alto grado de especialización de los conocimientos y el "cómodo" nivel de vida de los alumnos dentro de las escuelas -que los alejaba de la vida cotidiana del campo-, los desarraigaba de su clase social y terminaba apartándolos de la actividad agrícola. Nunca se dio en la práctica una vinculación efectiva entre la enseñanza desescolarizada que se planteaba para ejidatarios y pequeños propietarios y las actividades específicas de las escuelas, por lo que éstas nunca pudieron satisfacer los requerimientos de contribuir al aumento de la producción agrícola de las regiones en donde estaban situadas (Castillo, 1968: 301).

Si bien es cierto que de 1926 a 1929 asistió a las Centrales Agrícolas un número considerable de alumnos (sobre todo tomando en cuenta la capacidad de éstas), paulatinamente -en la medida en que su población era cada vez más proveniente de las ciudades y menos del campo- dichos centros de estudios perdieron de vista los objetivos que originalmente sostuvieron, hasta quedar convertidas en escuelas tradicionales que incluían como parte de su currículo algunas prácticas agrícolas.

Ante tal situación, en 1932, por decreto presidencial (Larroyo, 1967: 428), las Escuelas Centrales Agrícolas pasaron a depender de la SEP, la que a su vez acordó fusionar éstas con las Normales Rurales y las Misiones Culturales, creándose así una nueva institución denominada Escuela Regional Campesina, a la que se le asignaron, entre otros, los siguientes objetivos: estudiar el medio

geográfico, económico y social en que actuaba la Escuela, con el fin de llevar a ésta las orientaciones que habían de normar sus actividades educativas y, por otro lado, difundir la acción de la Escuela en el medio donde estuviese establecida, con el propósito de promover en la población adulta y en las condiciones generales de su vida, el mejoramiento que se ejercía sobre los alumnos (Larroyo, 1967: 428-429).

Las Escuelas Regionales Campesinas eran instituciones de enseñanza múltiple, para jóvenes de ambos sexos, de preferencia campesinos. La duración de los estudios era de cuatro años; el primero de ellos tenía por objeto completar los estudios primarios (pues la mayor parte de los alumnos procedía del cuarto año de la escuela elemental rural); los dos siguientes estaban destinados a la enseñanza agrícola e industrial, en tanto que en el último se daban nociones de enseñanza normal.

El plan de enseñanza múltiple que planteaba este tipo de escuela no fructificó, por lo que en 1941 se estableció que de nueva cuenta funcionaran de manera autónoma tanto las Escuelas Normales como las Misiones Culturales y las Escuelas Centrales Agrícolas (que recibieron el nuevo nombre de Escuelas Prácticas de Agricultura), y se le asignó a cada una de estas instituciones una nueva serie de objetivos (Larroyo, 1967: 428-429).

No puede negarse que son múltiples y diversos los efectos negativos que se producen cuando, de manera tajante, existe una total desvinculación entre la educación que se imparte en el sector rural y la que se realiza en el medio urbano; cuando también de manera automática se establecen diferencias insalvables entre una educación denominada técnica, otra humanística y una más agropecuaria y, en fin, cuando aún dentro de un mismo sector se divide el proceso educativo: por un lado, al referirse por ejemplo al caso del campo, se establece un modelo para la población denominada campesina (hijos de ejidatarios y pequeños propietarios), uno más para las comunidades indígenas y, por último, otro diferente para la formación de maestros rurales.

En la medida en que las Escuelas Regionales Campesinas intentaron romper con la división descrita, se convirtieron en uno de los más interesantes experimentos de educación integral en el país. Al margen de que la experiencia no haya prosperado, en dichas escuelas quedó demostrado que existe una relación orgánica de la educación rural en su acepción de agrícola, indígena y normal.

Sin embargo, para el caso de México, desde sus orígenes más recientes la educación para el sector rural quedó dividida en tres grandes modalidades: la agrícola y elemental, la indígena y la normal.

V. LA ESCUELA NORMAL RURAL

En nuestro país, la formación del maestro ha presentado siempre dificultades; más aún cuando se trata de la formación de docentes destinados al sector rural, pues -decía en alguna ocasión el maestro Rafael Ramírez (Larroyo, 1967: 428-429)- el maestro rural debe estar capacitado no sólo para enseñar a leer y a escribir, sino que debe ser, al mismo tiempo, un conocedor profundo de aquellas técnicas productivas que garanticen que el proceso educativo tendrá una utilidad práctica inmediata para quien será su receptor y para quienes, desde fuera de la escuela, esperan confiadamente de ésta la resolución de sus múltiples problemas.

Desde la época de la Colonia la formación de maestros representó siempre un problema; para los gobiernos posrevolucionarios este problema subsistió, y puede decirse que para entonces había aumentado, en la medida en que, al tratarse de ampliar el sistema educativo, era necesario contar con el personal suficiente para satisfacer las demandas que ello implicaba; personal del que no se disponía.

Para 1921 -año en que se comenzaron a llevar a la práctica algunos de los planes que en materia educativa habían diseñado los responsables del Estado revolucionario-, en el país no existía una sola escuela normal que preparase maestros específicamente para el sector rural. Los docentes que entonces ejercían la profesión, aparte de tener una preparación especializada en población urbana, se negaban totalmente a abandonar la ciudad para enfrentar la difícil vida del campo. Esta situación fue la causa de que en 1922 se fundase una primera Escuela Normal Rural -en Tacámbaro, Michoacán- cuyo objetivo era, precisamente, la formación del personal docente capacitado para ejercer tareas de enseñanza en núcleos de población campesina e indígena (Larroyo, 1967: 430).

Si bien el objetivo de las normales rurales (cuyo nombre original fue el de Escuelas Normales Regionales), fue claro, tuvieron que pasar varios años para precisar los fines específicos que una institución de tal naturaleza debería perseguir. De esta manera, no fue sino hasta 1926 -cuando ya se encontraban funcionando cinco escuelas- que fueron redactadas las bases programáticas de la nueva institución (Castillo, 1968: 302).

En dichas bases quedaba establecido que el reclutamiento de los alumnos debería hacerse en la misma región en que estaba situada la Escuela, ya que la procedencia y la formación en el ambiente en donde habían vivido y continuarían viviendo tales alumnos, se consideraba un factor primordial para garantizar el éxito de la empresa. Los aspirantes, mujeres y hombres, no serían mayores de 20 años, y debían tener una preparación correspondiente a la educación primaria. Además, se les daba una cuota para su sostenimiento en el internado del plantel.

Por otro lado, en lo que se refiere a los objetivos educacionales, las bases señalaban que los futuros maestros, en los cuatro semestres que duraba la enseñanza, debían obtener la siguiente preparación:

- a) Una formación general que respondiera a las necesidades culturales de la población rural;
- b) una capacitación profesional que les permitiera impartir adecuadamente la enseñanza en el medio rural;
- c) un entrenamiento práctico en agricultura, cría de animales, industrias, oficios rurales y economía doméstica (para mujeres), y
- d) una preparación que los pusiera en condiciones de impulsar de un modo efectivo el desarrollo de las pequeñas comunidades (Castillo, 1968: 302).

Para 1933 -fecha en que las Normales Rurales se fusionan a la Escuela Regional Campesina- había en el país 17 Escuelas Normales Rurales, con un centenar de alumnos cada una; de éstos, una buena parte tuvo una destacada actuación al asimilarse de manera efectiva a la vida de la comunidad en donde desarrollaron sus tareas, pues era entonces el maestro rural el centro de información y el generador de inquietudes dentro de la población.

De esta manera, fue el maestro rural el promotor de las luchas agraristas de la época y, al mismo tiempo, quien dio claridad a las comunidades en el conflicto cristero. De cualquier modo, es evidente -como dice Raby (1974: 189-197)- que en el caso de las Normales, es imposible desligar el proceso de desarrollo que observó, de manera paralela, la cuestión agraria del país -como lo demuestra el hecho de que en 1940, cuando fue suprimida la Escuela Regional Campesina, y en el campo la reforma agraria sufrió un evidente estancamiento, las Escuelas Normales Rurales, que de nueva cuenta comenzaron a funcionar de manera independiente, lo hicieron como una escuela normal urbana más a la que, de forma totalmente desarticulada, se añadieron algunos cursillos de enseñanza agrícola e industrias rurales.

VI. LA EDUCACION RURAL DE 1940 A NUESTROS DIAS

Inserta pues, de manera particular, en el contexto de la problemática agraria del país, la educación rural refleja y contiene desde muchos puntos de vista las diversas concepciones que sobre el problema en general -la educación- mantuvieron los responsables de él en el país; aunque sin duda, es posible encontrar en esa diversidad algunas líneas centrales que son, a su vez, aspectos primordiales del quehacer político de los diferentes regímenes de gobierno

y, más aún, de una concepción ideológica que se desprende de un modo específico de producir, con las modalidades que adquiere para una sociedad en particular.

En este sentido, si en términos generales encontramos en el artículo tercero constitucional la idea general de educación que se plantean los gobiernos posrevolucionarios -y que sufre una variación transitoria cuando el artículo es reformado, estableciéndose que la educación sería "socialista"-, seguirán siendo las ideas de Vasconcelos el núcleo central de la práctica educativa concreta desarrollada por los diversos gobiernos de la Revolución.

Así, es verdad que, como afirma el maestro Isidro Castillo (1968: 302), pueden distinguirse cuatro orientaciones fundamentales en la tarea educativa en el México posrevolucionario -con las adiciones que más recientemente puedan haberse manifestado-, aunque todas ellas están ligadas por el interés central de convertir a la educación, como sucede en todo sistema capitalista de producción, en uno de los factores primordiales del desarrollo económico, por un lado, en tanto que, por el otro, en instrumento de control ideológico. Destino al que la educación en su conjunto no puede, por sí misma, escapar.

Es válido afirmar que la tarea educativa se plantea con Vasconcelos como un proceso de integración nacional; con Puig y Bassols ella se concibe como un factor de desarrollo de la comunidad local, y como estímulo y órgano a la vez del desarrollo económico de la región; con Cárdenas la educación es utilizada, en gran medida, como un instrumento de lucha ideológica y de adoctrinación anticlerical y agrarista; con Alemán, la escuela rural sufre un gran deterioro ya que se reduce a la pura enseñanza de los niños, dentro de los términos de un programa de estudios, un calendario y un horario prefijados para toda la República; en tanto que con los gobiernos subsecuentes, hasta los primeros años de Díaz Ordaz, la educación es uno de los motores de la "unidad nacional" y, más tarde, se incrementa su tecnologización y la profesionalización de la enseñanza.

Evidentemente las anteriores, más que como etapas separadas, autónomas, se presentan como diferentes facetas de un mismo fenómeno, que lo único que hace es adecuarse a las circunstancias, es decir, al estilo de desarrollo económico adoptado por nuestro país.

Corresponde al gobierno de Avila Camacho inscribir dentro de su régimen a las Escuelas Prácticas de Agricultura (Larroyo, 1967: 429), en un nuevo intento por volver más funcional a la educación agrícola en el país.

Al efecto, en 1945 se promulgó la Ley de Educación Agrícola, la que contempla en su articulado la función que tal tipo de labor debe cumplir en los diferentes niveles escolares y en sus diferentes modalidades. De esta manera, se define a la educación agrícola como "aquella que proporciona a los educandos los

conocimientos técnicos que los capaciten para conducir con eficacia económica una explotación rural y los convierta en factores importantes del mejoramiento de la vida campesina” (Bonfil, 1969: 65). Estos servicios -le establece la misma legislación- “se llevarán a cabo, dentro de sus mismas zonas de influencia, por las escuelas rurales primarias, prácticas de agricultura y de enseñanzas especiales ubicadas en medios rurales, así como por las misiones culturales y los centros especiales, temporales y permanentes, de capacitación agrícola; en forma general, por cursos de correspondencia y a través de los servicios de extensión de la Secretaría de Agricultura y Fomento” (Bonfil, 1969: 65). Sobre esta ley, el maestro Ramón G. Bonfil escribió: “Debemos apuntar que a pesar de haber cubierto los requisitos para que un mandato legal entre en vigor, prácticamente nunca ha operado sobre el sector de la educación nacional a que estaba destinado”. Además, añade el maestro Bonfil, lo establecido por la legislación “poco o nada influye en la superación de la productividad agropecuaria, que a nuestro juicio debe de ser objetivo de la educación agrícola en cualquiera de sus niveles” (1969: 66-67).

Son precisamente las nuevas condiciones sociales que se crearon a partir de la Segunda Guerra Mundial las que obligaron a reorientar el proceso educativo, y a volverlo definitivamente un factor de sustento básico del proceso productivo en su conjunto, en particular, en lo referente a coadyuvar a la acelerada industrialización del país.

En el campo, al ampliarse y crearse una infraestructura de servicios, se pone ésta al servicio de los cultivos de exportación, los que requieren, a su vez, de una mayor tecnificación de la agricultura, pero aún no de manera masiva, pues fue solamente en algunos distritos de riego preferentes -en particular el noroeste del país- en donde se cultivaron productos para la exportación. En estos distritos, bien haya sido de manera legal, bien por otros medios, los dueños de la tierra fueron un grupo reducido de pequeños propietarios, quienes recibieron además, los insumos para cultivarla y el beneficio de las obras de infraestructura. Es decir, para el ejidatario, dueño de tierras temporaleras y dedicado a cultivos de subsistencia, no fue posible destinar mayores recursos técnicos, dada la poca rentabilidad de su producción. Todo lo anterior, en su conjunto, marcó el carácter de la educación rural en nuestro país.

Cuando en 1941 desaparecieron las Escuelas Regionales Campesinas, las llamadas Escuelas Centrales Agrícolas, que se encontraban unidas a las Regionales, comenzaron a funcionar de manera autónoma, y adquirieron un nuevo nombre: Escuelas Prácticas de Agricultura, dependientes de la SEP.

Las Escuelas Prácticas de Agricultura (Larroyo, 1967:334) recibían a niños que habían concluido el cuarto año de primaria, a quienes impartían un curso complementario de dos años, a fin de proporcionarles los conocimientos y experiencias que correspondían a la escuela primaria, así como para formarles las

habilidades y destrezas necesarias para iniciar satisfactoriamente su carrera de “prácticos de agricultura”.

Después, se cursaban dos años más, con la finalidad de que los alumnos salieran preparados como trabajadores calificados en agricultura, ganadería e industrias derivadas.

Aunque hasta la fecha no existe ningún estudio de seguimiento de los alumnos egresados, es posible afirmar, que la mayoría de ellos tuvieron como destino la continuación de sus estudios de educación agrícola superior o normal rural; en tanto que solamente una minoría quedó integrada de manera directa al proceso productivo, bien fuera porque no existieron expectativas en tal sentido, o bien porque los escasos conocimientos adquiridos fueron insuficientes para satisfacer las demandas de una agricultura altamente tecnificada en regiones que requerían ese tipo de servicios de extensión.

Por otro lado, si se dudase de la estrecha relación que existe entre educación y problema agrario, habría que analizar el desarrollo seguido por dicha educación en su acepción de superior, para darse cuenta de la forma tan estrecha en que se da esa vinculación.

De esta manera, mientras la agricultura permanece como una actividad de carácter artesanal, en la que las tareas de los cultivos pueden ser realizadas por cualquier peón agrícola -sin ninguna preparación de carácter especial (de no ser aquella que se adquiere por medio de la tradición y a través de la práctica)-, es evidente que la educación (la educación de cualquier naturaleza, ya no se diga la rural) brilla por su ausencia en el sector agrícola del país.

La situación característica del campo en México hasta los primeros años del presente siglo, tan sólo sufrió ligeras variaciones en los primeros años de gobierno revolucionario.

Así, para el caso de la educación rural superior, en este país existieron por aquella época escasas experiencias de tal naturaleza. En las haciendas de la Ascensión y San Jacinto se fundó en 1854 la llamada Escuela Nacional de Agricultura “Hermanos Escobar”, animada principalmente por Rómulo Escobar, quien pensó en establecer una serie de escuelas granjas en todo el país, en donde se enseñase a los alumnos el cultivo de la tierra. Más tarde, en 1924 nació la Escuela Superior de Agricultura “Antonio Narro”, en Saltillo, Coahuila, y en 1948 el Instituto Tecnológico de Monterrey creó su Escuela Superior de Agricultura y Ganadería. En 1959 se estableció el Colegio de Postgraduados de Chapingo.

En la actualidad existen más de 40 escuelas, institutos y universidades en donde se cursan estudios superiores de agricultura y ganadería.

Hasta 1967, la educación para el sector rural estuvo canalizada por la vía de las Normales Rurales, o bien a través de las Escuelas Prácticas de Agricultura.

En ese año, la Dirección General de Enseñanza Agrícola de la SEP propició el establecimiento de las primeras secundarias y vocacionales técnicas agropecuarias, las que desgraciadamente

[...] nacieron como incorporadas o por cooperación, no contaban con presupuesto para el funcionamiento y pago de personal. Laboraban sin instalaciones adecuadas, en casas particulares o en edificios de escuelas primarias, con el consiguiente perjuicio de espacio y horario para ambas instituciones; por lo tanto en detrimento de los propósitos educativos [...] (SEP, 1972: 15).

Aunque es conveniente consignar que tales dificultades tuvieron una ventaja: desde su nacimiento estas escuelas se encontraron estrechamente vinculadas a la comunidad, pues era ella la que generalmente aportaba los recursos necesarios para su mantenimiento.

Fue en 1969 y 1970 cuando de hecho se estableció el actual sistema de enseñanza tecnológica agropecuaria, pues en el primero de esos años, por acuerdo del Secretario de Educación Pública, las 34 Escuelas Técnicas Agropecuarias que existían hasta ese momento en las condiciones señaladas, pasaron a la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales, creándose en ella la Subdirección de Escuelas Tecnológicas Agropecuarias, la cual posteriormente se convirtió en Dirección General (SEP, 1972: 15).

El propósito de las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias (nivel de secundaria) es

preparar a los núcleos de población en edad escolar dándoles los conocimientos que son tradicionales de la secundaria y proporcionándoles además, una preparación tecnológica que les permita ser útiles dentro de sus comunidades y sobre todo, laborar en fuentes de trabajo que contribuyan al desarrollo; teniendo además, la opción de terminar sus estudios como en las secundarias (SEP, 1972: 6).

Posteriormente se realizó la ampliación al nivel medio superior -con los denominados Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios-,

tomando en consideración que la educación es la aceleradora del cambio socioeconómico del medio rural, por su amplia gama de enseñanzas, conocimientos y destrezas que posee intrínsecamente; además de la necesidad de crear las condiciones objetivas y concretas que alteren la emigración de jóvenes a los centros urbanos como obreros agrícolas (SEP, 1972: 10-12).

Para el caso de estas últimas, se abrieron las especialidades de Técnico Agrícola y Técnico Pecuario, en función de la actividad económica básica imperante en la región, también con el doble propósito de ser terminales, además de proporcionar una base sólida para continuar estudios profesionales.

Con estas instituciones se ofrece la formación de jóvenes técnicos de nivel medio, “[...] justamente el enlace entre el profesional agropecuario y el productor agropecuario. Serán jóvenes con opción a ingresar a escuelas superiores de agricultura, o de medicina veterinaria. Además, las deserciones dejarán de ser

tiempo, recursos y esfuerzos perdidos, puesto que hay capacitación específica para cada año de estudios" (SEP, 1972: 11).

Las escuelas con nivel de secundaria se instalaron en poblaciones con un máximo de seis mil habitantes, sin secundaria oficial y cuya actividad predominante fuera la agropecuaria. Se estableció como requisito que la comunidad debía aportar el terreno para la construcción del plantel; mientras que los centros de nivel medio superior se localizaron junto a las secundarias ya instaladas, con base en la demanda de este tipo de educación en la región.

Uno de los objetivos fundamentales para ambos tipos de escuelas es "aprovechar al máximo la capacidad instalada de los planteles del sistema en la impartición de cursos cortos esencialmente prácticos, a campesinos adultos, jóvenes, hombres y mujeres de la zona de influencia de las escuelas" (SEP, 1972: 36).

Es decir, el Sistema de Educación Tecnológica Agropecuaria considera como elemento fundamental para medir su eficiencia, la integración de la escuela con la comunidad en dos niveles: el primero, como producto de la integración del egresado con la estructura ocupacional de la denominada "zona de influencia" de la escuela; el segundo es producto de las actividades de extensión que la escuela se plantea realizar a partir del aprovechamiento de su capacidad instalada -impartición de cursos, esencialmente prácticos, a campesinos de la zona de influencia.

Sin embargo, como lo muestra un estudio realizado sobre el sistema (Gómez y Krotsch, 1978), el sector rural no está preparado, desde el punto de vista ocupacional, para recibir al egresado, así como tampoco este último presenta el perfil de conocimiento, habilidades y destrezas que serían teóricamente deseables para la comunidad.

Más bien, es la capacidad de generación de empleos del sector agropecuario de la zona de influencia de las escuelas la que determina el grado de integración del egresado al proceso productivo, aunque la tendencia principal es la de continuar estudios superiores (los más) o bien la migración en búsqueda de empleo (los menos) (Gómez y Krotsch, 1978: 12-14).

Asimismo, la extensión escolar está condicionada por el tipo de relaciones predominantes en dichos planteles -burocráticas y administrativas-, y opera a base de mecanismos no sistemáticos, de tal forma que contribuye muy limitadamente a satisfacer demandas relacionadas con aspectos productivos del sector primario de su zona de influencia; las actividades realizadas por los alumnos y maestros en el medio son de poca significación, básicamente de carácter social o cultural, más que productivo (Gómez y Krotsch, 1978: 15-20).

En cuanto a lo educativo, no se logra una formación terminal, es decir, el alumno no sale capacitado para utilizar en la comunidad sus conocimientos en la

solución de problemas comunitarios; puede haber aprendido o desarrollado alguna actividad específica en relación con algún instrumento concreto, pero lo que no logra es una comprensión acerca del papel que esos instrumentos tienen en la producción y el desarrollo regional, que permitan la sustitución, alternancia, innovación y adaptación de los mismos (Gómez y Krotsch, 1978: 29-31).

A pesar de que las observaciones pueden estar centradas en aspectos críticos o cuestionables de la organización del Sistema, éste, como conjunto, representó un paso importante en el intento de llevar la enseñanza media (básica y superior) al campo, y muchas de las deficiencias que se le imputan provienen en gran parte de las características del desarrollo rural, que sólo pueden ser corregidas en relación a una nueva política sectorial y nacional.

La característica más importante es, sin duda, su sorprendente y rápida expansión -pasan de 80 a principios de 1970, y a más de 900 en 1983-, especialmente en el nivel de secundaria, como parte de una política estatal destinada a dar contenido ocupacional al sistema de enseñanza media, ampliar la oferta educativa en las zonas rurales, así como ser parte de los esfuerzos que el gobierno inició a raíz de la Ley Federal de Reforma Agraria de 1971.

Es durante el gobierno de Miguel de la Madrid que la educación tecnológica agropecuaria pierde sus características de "sistema", ya que las Escuelas pasan a formar parte nuevamente de las Secundarias Técnicas (junto con las Industriales) y los Centros son convertidos en Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios, limitándose en ambos mucho del contenido terminal que poseían.

VII. LA EDUCACION NO FORMAL

A finales de los años cincuenta, al evidenciarse la crisis del sistema educativo, se comenzaron a discutir alternativas a este problema en América Latina, y particularmente en México. Instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales desarrollaron una intensa actividad educativa, dirigida generalmente hacia los grandes sectores de la población que han tenido un precario acceso a la educación escolar, los cuales se convirtieron en los sujetos preferenciales de este tipo de programas, especialmente en el sector rural. Dentro de las actividades educativas que se impulsaron, apareció una gran gama de modalidades y finalidades a alcanzar. A toda esta actividad se le dio en llamar "educación no formal".

La educación no formal fue considerada como la respuesta idónea a la problemática que enfrentaba tanto el sistema educacional como la sociedad en su conjunto; como respuesta al subdesarrollo, en palabras de Coombs (uno de sus más fervientes impulsores), es "la forma más realista de proporcionar educación a aquellos que no accederán a la escuela".

Su definición fue elaborada en términos de la negación de ciertas características de la educación formal, es decir, como el conjunto de respuestas a lo que no podía realizar la escuela:

- no incorpora a sus usuarios al sistema educativo nacional,
- no delimita grados o niveles educativos jerárquicos que condicionen el ingreso de los usuarios,
- el educador no necesita acreditar su preparación para desempeñarse como tal, aunque siempre existe una distinción de roles que delimita a educandos y educadores.

En este contexto, la educación no formal ha llegado a ser la nueva arma para promover el desarrollo; la alternativa idónea, ya que cuenta con características que le permiten alcanzar a muy diferentes personas, en un ámbito más amplio de situaciones de aprendizaje y en un lapso de la vida de los individuos más extenso; es, además, la forma mejor y más barata.

En cuanto a la gran cantidad de programas y proyectos de educación no formal implementados en México -fundamentalmente en el medio rural-, existen dentro de un mismo saco diversas concepciones y metodologías (México, 1981: 354):

- 1). Programas tendientes a proporcionar las habilidades de la lectura y la escritura.
- 2). Programas de alfabetización vinculados a procesos de desarrollo económico y social de la comunidad.
- 3). Programas promovidos por el sistema educativo nacional, pero que no tienen como finalidad fundamental el incorporar a los participantes al sistema escolarizado.
- 4). Programas dirigidos a prestar asesoría y asistencia técnica.
- 5). Programas que buscan en los participantes la adquisición de nuevas conductas, valores y actitudes vinculados con la sociedad "moderna".
- 6). Programas que consisten simplemente en la comunicación de información sobre procedimientos técnicos innovadores o en la enseñanza sistemática de conocimientos básicos específicos para algún oficio.
- 7). Programas que buscan el progreso social y económico a través de la participación voluntaria y activa de los miembros de la comunidad.
- 8). Programas que tienden hacia la formación, creación y funcionamiento de organizaciones comunitarias.

- 9). **Programas que se fundamentan en el concepto de la educación como una formación crítica (concientización), para la transformación estructural de la sociedad.**

Es importante resaltar que el proceso educativo que se da en las diversas experiencias de educación no formal cobra sentidos muy diversos, en dependencia directa tanto de la conceptualización de cambio social implícita o explícita en dichas experiencias, como del papel que se le asigne a la educación en los procesos de transformación de la realidad.

De esta manera,

institucionalizando la educación no formal, se adiestrará en tiempos cortos, a bajos costos, de manera flexible y sin necesidad de certificar los conocimientos adquiridos a todos aquellos individuos que el sistema decide y decreta "de segunda" y que se verán limitados al trabajo manual por el resto de su existencia. Se legitima así la división de clases sociales y se enmascara con una pseudoeducación la división entre los llamados a pensar, planificar, crear y dirigir, y aquellos que ejecutarán lo pensado, planificado y dirigido (CONACYT-ANUIES, 1981: 354).

Otra alternativa es una búsqueda que permita ubicar el papel de la educación no formal dentro de los procesos populares. Una alternativa pedagógica que alcanza a la educación en general, que intenta desarrollar capacidades de reflexión y criticidad en el individuo para que la participación y la democracia no sean palabras huecas, y que se plantea como una instancia de comprensión y reflexión crítica de otras prácticas de la sociedad, tales como la organización económica y política de los usuarios, considerando sus ámbitos económico, social y cultural.

VIII. CONCLUSIONES

1. Se puede establecer un paralelismo entre el desarrollo seguido por la educación rural y la estructura económica agraria del país, en donde la primera no comenzó su periodo de expansión sino hasta que el proceso de explotación capitalista en el campo (de 1940 a la fecha) empezó a consolidarse.

2. Las acciones hasta hoy realizadas para llevar la educación al agro han sido de carácter aislado y circunstancial, por lo que muchos de los recursos destinados para su consolidación y expansión han sido precariamente utilizados.

3. La carencia de planeación y organización en lo referente a la educación agropecuaria ha impedido que ésta contribuya de manera efectiva al desarrollo económico del sector rural.

4. La atomización en la tenencia y uso de la tierra y la concentración en otros casos han provocado una crisis de producción para cuya resolución se re-

quiere la racionalización del sistema de explotación de la tierra en su conjunto. Una manera de lograrlo es colectivizando el trabajo y procurando que la transformación del producto se realice de una manera integral, es decir, a través de un proceso que incluya desde el cultivo, hasta la industrialización y comercialización del producto.

5. Más que ningún otro sector de la población, el campesino (incluido aquí el indígena) ha visto impedido su acceso, en cantidad y calidad, a los servicios educativos que ofrece el Estado. Entre los diversos programas dirigidos a los campesinos adultos destacan los de dos grandes grupos:

- a). aquellos que buscan compensar la falta de educación formal y
- b). aquellos otros que se proponen contribuir al desarrollo integral de los individuos de tal manera que los impulsen a realizar las transformaciones necesarias de su realidad.

6. A primera vista, los esfuerzos realizados por los diferentes gobiernos en materia de política educativa en el sector rural no parecen formar parte de un proyecto único de educación nacional a largo plazo, ni estar insertos en una estrategia explícita de desarrollo social. Se presentan más bien como intentos -efímeros como sus promotores- cuyas concepciones del problema educativo y de sus soluciones difieren marcadamente entre sí, lo cual los reduce a poner el acento en algunas metas parciales y desestimar otras. Bastaría recordar la abundancia de planes, reformas, programas, etc., surgidos en los últimos treinta años, desde el Plan Nacional de Once Años de Torres Bodet hasta el actual planteamiento de la "modernización educativa".

7. El sistema se enfrenta a un proceso acelerado de concentración de la riqueza, frente a un fenómeno explosivo de desempleo y marginación social. Por tanto, el éxito de cualquier política educativa, sobre todo en el medio rural, dependerá mucho menos de sus características técnicas y pedagógicas que de un proceso más amplio de transformación que involucre al modelo social y económico de desarrollo.

8. La determinación de la nueva situación social y política del país tendrá que traducirse en una política y un programa educativos nuevos que deberán cerrar a los intereses económicos o políticos de los grupos privados toda posibilidad de contravenir la política educativa nacional, ya sea dentro del aparato formal o del no formal de educación; se deberá abandonar la educación para el escalamiento social, para el ascenso individual en un sistema que cambió la lucha por la espera, por un "hacer cola" para poder disfrutar de las ventajas del desarrollo. Se deberá implantar una educación que forme al hombre para la libertad, pero dentro de un concepto social de libertad, que libere al ser humano de la enajenación que lo empareja, aplasta su capacidad creadora y lo vuelve repetidor de frases publicitarias y de mitos políticos.

9. Un modelo educativo que vaya a ser implantado en el sector rural, debe nacer allí y elaborarse a partir de las palabras, el trabajo, las necesidades, las costumbres, las expectativas, las creencias, el *hábitat* y la cultura en general de quienes serán sus sujetos. Deberá comprender las formas pedagógicas por las que la población aprende en su relación diaria con la naturaleza y entender los procesos de organización que se dan en respuesta a sus necesidades y expectativas.

10. Por último, la educación no formal debe tender a detectar las potencialidades de desarrollo de tecnologías autónomas, profundamente enraizadas en el fondo de tecnologías propias y tradicionales de las comunidades.

BIBLIOGRAFIA

- BONFIL, R. G. "Educación elemental". En: *Los recursos humanos y el desarrollo agrícola*. Ed. Productividad, México, 1969.
- CASTILLO, I. *México y su revolución campesina*. Tomo I. Pax-México, México, 1968.
- CONACYT-ANUIES. Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, D.F., 1981. *Documento base: Educación informal y no formal*. Vols. I y II, CONACYT-ANUIES, México, 1981.
- FLORESCANO, E. *Origen y desarrollo de los problemas agrarios en México (1500-1871)*. Era, México, 1980.
- GARCIA Téllez, I. *La problemática educativa en México*. Ed. Nueva América, México, 1969.
- GODINA Velasco, M. "Notas sobre la educación rural en México". En: *Educación*, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, Vol. v, No. 28, abril-junio, 1979.
- GOMEZ Escribá, J. y P. Krotsch Berthold. *Educación tecnológica agropecuaria. Realidad y perspectivas*. ("Cuadernos de Discusión", 1). CENAPRO, México, 1978.
- LARROYO, F. *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa, México, 1967.
- QUIROGA, Vasco de. *Reglas y ordenanzas para el gobierno de los hospitales de Santa Fe*. Gobierno del Estado de Michoacán, Morelia, 1970.
- RABY, D. L. *Educación y revolución social en México*. ("Sepsetentas", 141). SEP, México, 1974.
- SEP. Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior. *El por qué de la educación tecnológica agropecuaria en México*. SEP, DGETA, México, 1972.
- SIERRA, A. S. *Las misiones culturales*. ("Sepsetentas", 113). SEP, México, 1973.
- TALAVERA, A. *Liberalismo y educación*. Tomos I y II. ("Sepsetentas"). SEP, México, 1973.