



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL COORDINACIÓN DE
ESTUDIOS DE POSGRADO

**EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO Y MEDIO
RURAL: ¿DE REGRESO A LA COMUNIDAD?**

TESIS DE GRADO

Que como requisito parcial
para obtener el grado de:

MAESTRA EN CIENCIAS EN SOCIOLOGÍA RURAL

Presenta:

MARÍA GUADALUPE VAZQUEZ ORTIZ

Director:

JOSÉ ALFREDO CASTELLANOS SUAREZ



DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA
SECRETARÍA DE SERVICIOS ESCOLARES
COORDINACIÓN DE EXÁMENES PROFESIONALES

Chapingo, Estado de México, febrero 2019

**EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO Y MEDIO
RURAL: ¿DE REGRESO A LA COMUNIDAD?**

Tesis realizada por María Guadalupe Vázquez Ortiz bajo la supervisión del comité asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de:

MAESTRA EN CIENCIAS EN SOCIOLOGÍA RURAL

DIRECTOR: _____

DR. JOSÉ ALFREDO CASTELLANOS SUAREZ

ASESOR: _____

DR. ARTURO VILCHIS CEDILLO

ASESOR: _____

DR. LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ

CONTENIDO

CONTENIDO.....	III
DEDICATORIA.....	V
AGRADECIMIENTOS	VI
DATOS BIOGRÁFICOS	VII
RESUMEN GENERAL	VIII
GENERAL ABSTRACT	IX
INTRODUCCIÓN GENERAL.....	10
CAPÍTULO I EDUCACIÓN Y MEDIO RURAL EN MÉXICO.....	16
1.1 La educación como espacio social	16
1.2 Panorama histórico un periodo relevante para la educación rural mexicana (1920 – 1940).....	23
1.2.1 Vasconcelos y “La casa del pueblo”	26
1.2.2 Surgimiento de la Escuela Normal Rural.....	29
1.2.3 Las Misiones Culturales.....	31
1.2.4 La Enseñanza Agrícola Superior en los años veinte.....	33
1.2.5 Las Escuelas Centrales Agrícolas.....	34
1.2.6 El mandato de Cárdenas y las Escuelas Regionales Campesinas.....	36
CAPÍTULO II APROXIMACIONES AL CONTEXTO AGRÍCOLA RURAL MEXICANO Y EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR	43
2.1 La Educación Agrícola Superior 1940 – 1970	44
2.2 El agro y la “Nueva Ruralidad”	50
2.3 Las políticas establecidas para el campo mexicano en pro de un desarrollo rural.....	56
2.4 Las características de la Educación Agrícola Superior bajo un esquema neoliberal.....	65
2.5 ¿Un desarrollo rural alternativo?	71
CAPÍTULO III EL MEDIO RURAL Y LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR DESDE SUS MIEMBROS	79
3.1 Descripción de la comunidad de origen	81

3.1.1 La comunidad descrita desde sus miembros	81
3.2.2 La importancia de estudiar	85
3.2 La Universidad Autónoma Chapingo	87
3.2.1 Los servicios que ofrece la universidad	88
3.2.2 Elección de la carrera	89
3.2.3 Componentes en la formación del estudiante de la UACH	93
3.2.4 Vinculación con el sector rural	94
3.2.5 Lo aprendido	101
3.3 Preservando el vínculo con el medio rural y la comunidad	104
3.3.1 Caso 1	106
3.3.2 Caso 2	108
3.3.3 Caso 3	110
RESULTADOS	116
CONCLUSIONES GENERALES	117
LITERATURA CITADA	122
ANEXOS	130
Anexo I. Guía de entrevista: Egresados de la Universidad Autónoma Chapingo y medio rural: ¿De regreso a la comunidad?	130

DEDICATORIA

A mi familia especialmente a mi madre Juana Ortiz Hernández y a mi hermana Guillermina Vázquez Ortiz, todo lo que hago lo hago por y para ustedes.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por el apoyo que me otorgó para cursar la Maestría.

A los egresados entrevistados por concederme parte de su tiempo y contarme una parte de su historia de vida.

A mi comité asesor por sus observaciones pertinentes.

Al Departamento de Sociología Rural y a la Universidad Autónoma Chapingo por permitirme desarrollar un grado más en mi formación profesional.

DATOS BIOGRÁFICOS

Datos personales

Nombre	María Guadalupe Vázquez Ortiz
Fecha de nacimiento	01 de agosto de 1992
Lugar de nacimiento	Zumpahuacán, Estado de México
CURP	VAOG920801MMCZRD02

Trayectoria académica

Licenciatura: Licenciada en Psicología Social, por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.

Maestría: Maestra en Ciencias en Sociología Rural, por el Departamento de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Chapingo.

RESUMEN GENERAL

EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO Y MEDIO RURAL: ¿DE REGRESO A LA COMUNIDAD?¹

En el presente trabajo se analiza cuáles son los factores físicos y simbólicos que influyen para que los egresados de la Universidad Autónoma Chapingo que salieron de un entorno rural para estudiar una carrera universitaria, al finalizar sus estudios, regresen o no a su comunidad de origen y desarrollen proyectos en beneficio de ésta. Se partió de una perspectiva cualitativa-etnográfica y como herramienta teórica crítica de la *sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*, propuesta por Norman Long. Como técnicas de acopio de información se utilizaron la entrevista, notas de campo y la observación participante.

Como resultado y al dar voz a los actores, se resalta que, a partir de experiencias vitales y decisiones personales, se impacta dentro de marcos institucionales, procesos de cambio y estructuración social. En este sentido, este trabajo aporta al esfuerzo de considerar campos subjetivos y dimensiones no conscientes para el análisis de la realidad social.

Palabras Clave: Educación Agrícola, Entorno Rural, Desarrollo, Actor.

¹ Tesis de la Maestría en Ciencias en Sociología Rural, Universidad Autónoma Chapingo
Tesisista: María Guadalupe Vázquez Ortiz
Director: José Alfredo Castellanos Suarez

GENERAL ABSTRACT

THE GRADUATES FROM UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO AND RURAL AREAS: THE RETURN TO COMMUNITY?²

This work analyzes which are the physical and symbolic factors that influence graduates from Universidad Autonoma Chapingo who left a rural area to study a career, to return or not at the end of their studies and develop projects in their community benefit. It considers a qualitative-ethnographic perspective and as critical theoretical tool the sociology of development: a perspective centered on the actor, proposed by Norman Long. As information gathering techniques, the interview, field notes and participant observation were used.

As a result, and by giving a voice to the actors, it was highlighted that, from vital experiences and personal decisions, impact made within institutional frameworks, processes of change and social structuring. In this sense, this work contributes to the effort of considering subjective fields and unconscious dimensions for the analysis of social reality.

Key Words: Agricultural education, Rural Area, Development, Actor.

² Thesis for the degree of Master of Science in Rural Sociology, Universidad Autonoma Chapingo.
Author: María Guadalupe Vázquez Ortiz
Advisor: José Alfredo Castellanos Suarez

INTRODUCCIÓN GENERAL

En el medio rural mexicano³ se han registrado cambios en todos los aspectos, sin embargo, uno de los más evidentes se ha desarrollado en el ámbito agrícola pues se reconoce que esta actividad ha dejado de ser primordial para diversos grupos existentes en las zonas rurales, sin embargo, a pesar de que la población económicamente activa dedicada a las labores agropecuarias y silvícolas ha disminuido relativamente, en términos absolutos continúa conservando su importancia y entre quienes siguen manteniéndose en esta actividad encontramos a grupos indígenas, campesinos y pequeños propietarios, debido a lo anterior consideramos que los análisis relacionados con la agricultura en el medio rural aún siguen siendo muy pertinentes.

En principio es necesario reconocer los cambios que la actividad agrícola ha tenido pues desde la década de 1940 a la fecha se ha transitado de formas tradicionales de producción, donde generalmente prevalecen condiciones de temporal, baja productividad y el destino de la producción es en mayor proporción para la unidad familiar y los mercados locales, a sistemas modernos agrícolas, donde predomina una intensa inversión en capital financiero, empleo masivo de productos químicos, instrumentos de riego, maquinarias y uso de tecnologías de información y comunicación, así como la aplicación de biotecnologías, cuya producción es en mayor medida para los mercados internacionales y las actividades agroindustriales, esto último generalmente es desarrollado bajo el control de las grandes empresas transnacionales agroalimentarias.

En cuanto a la problemática que nos compete en la presente investigación consideramos que estas transformaciones sufridas en el ámbito agropecuario

³ Sabemos que existe una amplia discusión sobre lo que se puede considerar medio rural o medio urbano debido a las transformaciones ocurridas en gran medida por la denominada globalización y los intercambios que hoy en día se dan entre estos dos ámbitos, no obstante, en la presente investigación cuando hablamos de medio rural nos referimos a un entorno donde aún se practica la actividad agrícola en pequeña escala aquella que practican los diversos grupos indígenas, campesinos y pequeños propietarios cuya producción es generalmente para la autosubsistencia y para los mercados locales y regionales.

ponen a prueba las propuestas educativas de las escuelas agrarias, pues con el avance de nuevos modos de producción agrícola se han ocasionado modificaciones en el trabajo agropecuario. Por un lado, en la agroindustria se requiere de mano de obra capacitada para nuevas tareas, y, por otro, la agricultura tradicional se debilita, y continúa expulsando cada vez más a productores familiares junto con otros empleados asalariados en este sector.

Por lo anterior, en esta investigación se realiza un acercamiento a la problemática mencionada considerando el quehacer de las instituciones de educación agrícola, para ello, se analizan las características de la formación que imparten y también las maneras como se vincula a los estudiantes con el medio rural y el sector agropecuario. Esto se aborda considerando como herramienta teórica crítica a la *sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor* que propone Norman Long, pues consideramos que los diversos cambios ocurridos en el medio rural generalmente se han impulsado al buscar el desarrollo. Pero el desarrollo propuesto por el Estado no ha resultado en los beneficios planteados sobre todo para los sectores populares.

En este sentido, en la presente investigación se estudiaron casos de egresadas y egresados de la Universidad Autónoma Chapingo a quienes se les concibe como actores. Se indagó sobre las diferentes actividades que éstas y éstos realizan, una vez que han egresado de la universidad y las estrategias a las cuales recurren para desarrollar su formación bajo un panorama en el medio rural como el antes descrito, pues como menciona Long (2007), la noción de agencia atribuye al actor individual la capacidad de procesar la experiencia social y diseñar maneras de lidiar con la vida, aún bajo las formas más extremas de coerción.

Con respecto a la Universidad Autónoma Chapingo es importante tomar en cuenta que en lo correspondiente a los estudiantes en el *capítulo VI del Estatuto Universitario*, entre otras cosas, en el Artículo 132° especifica que para la selección de los alumnos se dará preferencia a los solicitantes de escasos recursos económicos y provenientes del sector rural. Si consideramos la ubicación en una zona metropolitana en que se halla la UACH estamos hablando de un porcentaje

considerable de estudiantes que tuvieron que abandonar sus hogares mientras realizaron sus estudios universitarios. Por ello, en esta investigación se hace referencia a los factores que influyen para que quienes salieron de su comunidad para estudiar mantengan un vínculo hacia ella, pues se considera que su lugar de origen siempre ha estado presente dentro de su propio proyecto personal y alberga “lo más sagrado del devenir de una cultura, algo que no puede olvidarse” (Juárez, Arciga y Mendoza, 2012).

Objetivos

- ✓ Analizar cuáles son los factores físicos y simbólicos que influyen para que egresadas y egresados de la Universidad Autónoma Chapingo, que salieron de su comunidad para estudiar una carrera universitaria, al finalizar sus estudios regresen o no a ésta ahora ya como profesionales, y desarrollen proyectos que la beneficien.
- ✓ Analizar cómo es la formación de los estudiantes en la Universidad Autónoma Chapingo y cómo se promueve la vinculación con el sector rural y las actividades agropecuarias.
- ✓ Conocer las formas de vinculación que actualmente desarrollan las y los egresados de la Universidad Autónoma Chapingo con el medio rural y el sector agropecuario.

Metodología

Para cumplir con los objetivos planteados, a través de una perspectiva cualitativa apoyándonos de la *sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*, que propone Norman Long como marco teórico y en la etnografía como metodología, se analizaron seis casos de egresadas y egresados⁴ de la UACH. La

⁴ Cabe mencionar que, aunque en la Universidad Autónoma Chapingo existe un porcentaje considerable de estudiantes provenientes de diversos grupos indígenas, esto no fue un criterio básico a tomar en cuenta en este trabajo de investigación puesto que en éste se privilegió el conocer como es la formación que se adquiere en la universidad y cómo se da en la actualidad y después del egreso la vinculación con la comunidad y el sector rural. Es decir, el problema a estudiar queda definido por el factor egreso y la vinculación actual con la comunidad y el medio rural, ya sea que se pertenezca a cualquier determinado grupo.

muestra⁵ quedó conformada por dos egresados de Zootecnia, carrera cuyos fundamentos y plan de estudios se sustenta en conocimientos técnicos; así mismo, se incluyó a un estudiante de la carrera de Fitotecnia pues como menciona Guber, con respecto al análisis etnográfico, “la información no se recoge en un par de jornadas ni de una sola fuente, sino que se obtiene a lo largo de prolongados periodos y recurriendo a diversos informantes [...]” (en Restrepo, 2016, p. 20); dos egresados de Agroecología carrera en cuya base epistemológica tiene un fuerte peso la cuestión ambiental y un egresado de Sociología Rural carrera en la cual el análisis desde las ciencias sociales es fundamental.

La diversidad en cuanto a los fundamentos teóricos que sustentan las carreras que estudiaron los entrevistados enriquecieron el análisis *centrado en sus perspectivas* y nos permitieron contrastar las visiones que diferentes actores tienen sobre la cuestión estudiada, pues como menciona De Garay: “conocer y explorar la historia del otro resulta siempre atractivo porque se persigue encontrar lo diferente, [...] que hace a ese individuo un ser único e irrepetible a la vez que representativo de su contexto social” (1997, p. 16).

Cabe mencionar que el hecho de partir de una muestra identificada y selectiva, que no apela a la representatividad bajo criterios cuantitativos, nos permitió obtener resultados más personales y específicos, por ello mismo hubo espacio para considerar los sentimientos, los afectos, los valores, los puntos de vista, los gestos (que se vuelven difíciles, para metodologías cuantitativas, ponderar como variables). Es por ello que coincidimos con de Garay (1997) cuando menciona que, *la meta es estudiar lo invisible (que está en la intimidad del sujeto, punto central de la Sociología y de las Ciencias Sociales), lo visible no interesa porque ya se conoce*. Considerando esto, en el presente trabajo para concretar y objetivar lo que atañe a

⁵ Por tratarse de una investigación cualitativa que no obligatoriamente tiende a la generalización de los resultados, si no que más bien lo que se buscó fue ofrecer una descripción de determinados aspectos de la vida social teniendo en consideración los significados asociados por los propios actores, como criterio de selección se consideró que fueran egresados y egresadas y que estuvieran dispuestos a colaborar.

la significación, lo individual, lo subjetivo, y lo personal, es a lo cual se apeló como fuente y metodología de conocimiento.

Así mismo, partiendo de las descripciones de los entrevistados pudimos conocer las prácticas que actualmente se encuentran desarrollando en relación con el medio rural y el sector agropecuario, igualmente, conocer los significados que adquieren estas prácticas en su vida actual y sus proyectos futuros. Con respecto al trabajo de campo, durante la estancia en la Universidad Autónoma Chapingo pudimos conocer y documentar como se da el proceso de formación de sus estudiantes, las diversas concepciones y discursos existentes y lo más importante para nuestro estudio, como los percibe cada actor y los adapta para que sean funcionales de acuerdo a su realidad y sus expectativas de vida.

Finalmente, consideramos que, al investigar bajo este marco teórico metodológico centrado en el actor, lo que se buscó fue devolver y visibilizar a las personas, (en este caso a los egresados) su papel en la historia, pero no solamente como individuos, sino a base de la identidad y con ello la socialización como miembros de diferentes grupos y colectivos cuyas características se hacen presentes a través de su lenguaje y su discurso, para reconocer que, “las personas son, a la vez, las hacedoras y productos de los sistemas sociales de que forman parte” (de Garay, 1997, p. 17).

Estructura

Con respecto al primer capítulo, como marco histórico se analiza lo que se denominó La Escuela Rural Mexicana de 1920 – 1940, se consideró pertinente analizar tal periodo debido a que fue donde se impulsó fuertemente un proyecto educativo que considerara las características existentes en el medio rural de aquella época, en este sentido el proyecto educativo se impulsó a la par de las actividades agropecuarias esto con la finalidad de elevar la calidad de vida de los pobladores del medio rural, no obstante mediante el análisis realizado se observó que el proyecto tuvo muchas carencias en el sentido de lograr una integración de las diversas concepciones de los pobladores existentes en el medio rural.

En el segundo capítulo se describen los cambios ocurridos en el medio rural a partir de 1940, igualmente se analizó la influencia que tuvo el Estado mexicano en el devenir de estos cambios mediante las diversas políticas desarrolladas para este entorno específicamente en el sector agropecuario, en este sentido se describe cómo para la aplicación de tales políticas el Estado se apoyó en los profesionistas de las instituciones de educación agrícola superior. Conviene decir que en tales políticas siempre estuvo presente el discurso del desarrollo rural, no obstante, los beneficios de tal desarrollo no han llegado nunca a la población que se describe como objetivo, por ello, en este capítulo igualmente desde diversas concepciones teóricas se realiza un análisis de tal concepto desentrañando su origen y las consecuencias que se han generado al buscar tal meta.

Finalmente, en el capítulo tres en lo concerniente a los objetivos planteados se detallan a lo largo de tres dimensiones de análisis, 1) *Descripción de la comunidad de origen*, 2) *La Universidad Autónoma Chapingo*, y 3) *Preservando el vínculo con la comunidad y el medio rural*, los factores físicos y simbólicos que inciden para que los egresados quienes partieron de sus comunidades para realizar su formación universitaria al finalizar sus estudios regresen a ésta con proyectos que la benefician. Igualmente, se describe desde una perspectiva centrada en el actor como se han asimilado los discursos existentes sobre el desarrollo, siempre en confrontación constante con los valores y significados que cada actor posee, puesto que los actores no son agentes pasivos que se limitan a seguir instrucciones, sino que tienen la capacidad de analizar y reeditar los discursos existentes en el entorno social para acoplarlos a su propia forma de vida.

INTRODUCCIÓN

En este apartado se exponen algunas de las contribuciones realizadas desde la sociología de la educación en torno al debate educativo, inicialmente se exponen algunas concepciones de Durkheim y Parsons sobre el proceso educativo, posteriormente se analizan las carencias de estos enfoques mediante las denominadas teorías de la reproducción y las teorías de la resistencia.

Finalmente, como panorama histórico se analiza a lo que se ha denominado La Escuela Rural Mexicana de 1920 a 1940, mediante este apartado se hacen evidentes las características bajo las cuales se constituyó el sistema educativo mexicano para el medio rural, un sistema educativo basado en concepciones positivistas y aplicado en México bajo las políticas de los liberales de aquella época. Se analizó dicho periodo pretendiendo rescatar las ideas que consideramos pueden seguir vigentes para lograr una adecuada vinculación educación – medio rural como el hecho de que para que la educación pueda ser realmente efectiva es necesario partir desde las necesidades de este mismo medio, aprovechando los recursos internos con que se cuenta tanto materiales como simbólicos. No obstante, el análisis realizado nos llevó a la conclusión de que en dicho sistema educativo rural mexicano poco se valoraron y retomaron los saberes locales para una emancipación efectiva de este medio, y sobre todo surgida de las necesidades de sus miembros.

1.1 La educación como espacio social

La educación es sin duda uno de los elementos más importantes en cualquier sociedad, por ello, es generalmente uno de los rubros prioritarios de las políticas públicas tal como lo describe Puiggrós “la preeminencia de las categorías políticas en los análisis pedagógicos juega hoy el mismo papel que en otros momentos desempeñaron las categorías filosóficas, sociológicas o económicas” (1990, p. 11), sin embargo, y sin menospreciar lo que hoy en día se trabaja desde las categorías políticas no deja de ser importante la reconsideración y el análisis de las últimas.

Por ejemplo, desde la perspectiva sociológica siempre es significativo reconsiderar los aportes realizados a través de la sociología de la educación, por ello, en este apartado hacemos una breve mención de las contribuciones más representativas que esta ha aportado en torno al debate educativo.

Con la naciente sociología de la educación es importante considerar como menciona Bonal que “la educación universal, institucionalizada en la escuela, se erige como el mejor mecanismo para asegurar la adaptación social de los individuos, y sustituye a una función social histórica bajo la hegemonía de la iglesia” (1998, p. 18). Así, las primeras teorías sociológicas de la educación muestran la relevancia de la educación como subsistema social de aprendizaje de normas y valores en los cuales se fundamenta la sociedad.

En lo que se ha considerado como la primera sociología de la educación Durkheim planteaba que para que exista educación son necesarios dos elementos: una generación de adultos y una generación de jóvenes y serán los primeros quienes se encargarán de transmitir sus conocimientos a los segundos.

Posteriormente para la segunda mitad del siglo XX además de esta acción intergeneracional de los adultos sobre los jóvenes otro gran ámbito de estudio considera “la importancia de la educación en el proceso de asignación y distribución de las posiciones sociales” (Bonal, 1998, p.19), así lo podemos constatar desde la perspectiva estructural- funcionalista norteamericana de los años cincuenta, en esta nueva etapa por ejemplo aparece Parsons. Bajo el estructural funcionalismo que planteó se propone a la escuela como agente integrador y regulador de las interacciones entre los estudiantes, quienes deben adaptarse a la rutina escolar la cual a su vez los adapta a la sociedad mediante la interiorización de normas y valores sociales, desde su punto de vista “el salón de clases puede estudiarse como agente socializador, para entrenar personalidades individuales que se adecuen motivacional y técnicamente al desempeño de sus roles adultos” (Victorino, 1996, p. 71).

Con respecto a estas dos perspectivas de análisis Enrique Martín Criado menciona que en los discursos de Durkheim y Parsons “la escuela sería el instrumento de la sociedad para conseguir un orden social justo mediante la socialización metódica de los niños” (2003, p. 12).

En ambas posturas igualmente bajo la corriente positivista es indudable el consenso sobre la educación como un ámbito necesario para adquirir un lugar en la sociedad, sin embargo, otro punto de paridad que comparten es el hecho de que ninguna centró su análisis en la exclusión, los mecanismos de poder, la opresión o la violencia invisibilizada que existe al momento de intentar acceder a la educación; por ejemplo, para el caso de México la expansión de establecimientos educativos se realizó sobre todo en las ciudades y no en el ámbito rural, privilegiando de esta manera a pudientes de zonas urbanas sobre los habitantes del medio rural.

Si bien los análisis de Durkheim y Parsons se referían a la educación infantil, en México bajo este mismo “enfoque positivista también se organiza la Escuela Nacional Preparatoria, los institutos científicos y literarios” (Victorino y Ramos, 2017, p. 87) que posteriormente dan paso a universidades como la UNAM, al mencionar lo anterior inferimos que las carencias de un análisis crítico en el enfoque positivista abarcan también a la educación superior. Debido a estas carencias surgen otras posturas epistémicas sobre todo desde los discursos marxistas y la escuela de Frankfurt, a las cuales en la actualidad se les ha denominado críticas y mencionaremos a continuación brevemente. En principio encontramos que para Morales Zúñiga hay dos derivaciones educativas en esta forma de razonamiento, una es la “pedagogía crítica” y otra corresponde a la “teoría crítica de la educación”, él las define de la siguiente manera:

Para alcanzar mayor exactitud conceptual, podemos definir la teoría crítica de la educación como reflexiones y razonamientos teórico-educativos, que toman los conceptos y los análisis de la teoría crítica elaborada por la Escuela de Frankfurt, con tal de entender comprender y explicar distintos aspectos de la educación como fenómeno social (2014, p. 10).

Recordemos que desde su fundación “la escuela de Frankfurt, subrayó la importancia del pensamiento crítico al plantear que es una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación y del cambio social” (Giroux, 2004, p. 27).

Por otro lado, para Morales la pedagogía crítica tiene un carácter menos explicativo y más orientado hacia la práctica o *praxis*, término preferido de los pedagogos críticos:

La idea de la pedagogía crítica es realizar un trabajo educativo basado en el diálogo (por ello, es dialéctica), que les permita a los individuos tomar conciencia de las condiciones de opresión que pueden existir, con el fin de que puedan iniciar la construcción de una nueva realidad, donde no exista la dominación ni la desigualdad (2014, p. 10).

De acuerdo con Morales, uno de los representantes de la teoría crítica de la educación es Henry A. Giroux, quien por su parte realiza un análisis de las posturas radicales existentes en la educación, Giroux plantea y analiza dos teorías en la nueva sociología de la educación las “teorías de la reproducción” y las “teorías de la resistencia” en cuanto a las primeras considera tres dimensiones importantes que constituyen el modelo de la reproducción en la enseñanza, estas dimensiones se describen a continuación: 1) el modelo económico-reproductivo; en este modelo menciona los trabajos de Samuel Bowles, Herbert Gintis y Althusser sobre lo que han denominado planes de estudio ocultos y definen de la siguiente manera:

Este término se refiere a aquellas relaciones sociales existentes en el salón de clases que encarnan mensajes específicos destinados a legitimar las perspectivas particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sustentan la lógica y la racionalidad capitalista, particularmente tal como se manifiestan en el lugar de trabajo (Giroux, 1985, p. 9).

Para Giroux en varios momentos de su desarrollo el modelo económico-reproductor ha hecho una contribución importante para la creación de una teoría radical de la educación al centrarse en la relación que existe entre escuela y lugar de trabajo, puesto que en la primera se da “la inculcación de significados funcional y necesaria para la reproducción económica, tanto para la división del trabajo como para la interiorización de las relaciones de producción” (Bonal, 1998, p. 97).

La siguiente perspectiva es 2) el modelo cultural-reproductivo; en este se hace énfasis en los aportes de Pierre Bourdieu, esta postura comienza con la idea de que la lógica del dominio debe ser analizada dentro de un marco teórico capaz de vincular dialécticamente al sujeto humano y las estructuras dominantes, es decir:

Las escuelas, más que estar ligadas directamente al poder de una élite económica, son consideradas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que no imponen de un modo manifiesto docilidad y opresión, sino que reproducen más sutilmente las relaciones de poder ya existentes mediante la producción y distribución de la cultura dominante que confirma tácitamente lo que significa tener educación (Giroux, 1985, p. 16).

Por ejemplo, en el trabajo que Bourdieu realizó en conjunto con Passeron traducido al español como *Los estudiantes y la cultura* estos autores mencionan que “la institución escolar valora un tipo de actitudes y aptitudes que corresponden a la clase alta, lo que da lugar a que la selección escolar acabe por ser simplemente la elección de los elegidos” (Bonal, 1998, p. 81). Esto demuestra que la cultura escolar no es neutra y la distancia de los individuos respecto a la misma, está determinada por su origen social haciendo que los estudiantes de clase baja encuentren obstáculos para su adaptación más del tipo cultural que económico.

Por lo anterior, Bourdieu a través de la noción de *habitus* argumenta que los individuos sufren procesos de socialización que no son procesos intelectuales solamente, sino que también emocionales, sensoriales y físicos. El aprendizaje entonces, está organizado en torno a prácticas culturales con su especificidad de clase que inscriben sus mensajes más allá de la conciencia. Así el aporte de Bourdieu es añadir a las teorías de la reproducción la importancia del cuerpo como objeto de conocimiento y control social.

Y, por último, Giroux menciona dentro de las teorías de la reproducción 3) el modelo hegemónico-estatal; para la descripción de este modelo se apoya en el teórico Antonio Gramsci para quien la cuestión principal se centra en torno a la demostración de cómo el Estado puede definirse, en parte, en referencia a su participación activa como un aparato represivo y cultural (educativo). Así, el punto

de partida crucial para muchos teóricos marxistas dentro de esta perspectiva es un ataque sostenido a la suposición liberal de que el estado es una estructura neutral administrativa que opera en función de la voluntad general, en contraparte estos críticos han argumentado de diferentes maneras que el estado es un conjunto específico de relaciones sociales vinculado históricamente a las condiciones de producción capitalista, así lo mencionan:

El Estado tiene la tarea de satisfacer las necesidades básicas del capital, al proporcionar, por ejemplo, el flujo necesario de trabajadores, conocimientos, destrezas y valores para la reproducción de la fuerza de trabajo. Pero al mismo tiempo, el Estado tiene la tarea de ganarse el consentimiento de las clases dominadas (Giroux, 1985, p. 31).

Además de esto, otra cuestión que consideran los teóricos de la educación que estudian el Estado es la que enfatiza la relación entre poder y conocimiento para explicar esta relación Giroux cita a Poulantzas, quien menciona que regularmente las masas populares son mantenidas a distancia de los centros donde se toman las decisiones a través de dispositivos de poder ejercidos por el Estado “esto implica una serie de rituales y modos de hablar, así como modos estructurales de formular y abordar los problemas que monopolizan el conocimiento de tal manera que las masas populares quedan efectivamente excluidas” (Giroux, 1985, p. 35).

De esta forma en su capacidad de aparato ideológico y represivo el Estado limita y canaliza las respuestas que las escuelas pueden dar a la ideología y la cultura que caracteriza a la sociedad dominante, sin embargo, es importante considerar que otras veces la intervención que ejerce el Estado está constituida por la ley más que por la ideología.

Con respecto a estas posturas enmarcadas en las teorías de la reproducción el propio Giroux y otros teóricos ya han manifestado sus opiniones, mencionan que considerar a la educación tan solo como un factor para la reproducción social supone que las nuevas generaciones reproducirían sin innovación alguna la cultura de sus mayores, igualmente consideran que en ellas se niegan todos los conflictos y luchas que se han desarrollado en el ámbito educativo por los sectores populares,

“en verdad, el sujeto humano generalmente "desaparece" en medio de una teoría que no da cabida a momentos de auto creación, mediación y resistencia” (Giroux, 1985, p. 3) o como menciona Puiggrós “el papel adjudicado por Althusser a la educación en la reproducción social generó también interpretaciones que la definen exclusivamente como un medio para esa reproducción, al tiempo que le niegan todo elemento transformador” (1990, p. 18).

Para contrarrestar un poco el punto de vista de los teóricos de la reproducción surge otra perspectiva encarada por las denominadas teorías de la resistencia, básicamente lo que plantean estas teorías es que los mecanismos de la reproducción social y cultural nunca son completos y siempre encuentran elementos de oposición por parte de los grupos subordinados. Estos análisis se centran en las nociones de conflicto, lucha y resistencia de los sectores populares a diferencia de las teorías de la reproducción que hacen énfasis en el poder y en cómo la cultura dominante asegura el consentimiento y la derrota de éstos.

Giroux menciona que esta propuesta surge en los Estados Unidos, Europa y Australia y ha representado tanto un reto como un intento de ir más allá de las teorías de la reproducción, pues “esta investigación pone énfasis en la importancia del factor humano y la experiencia en tanto piedras angulares de la teoría en el análisis de la compleja relación entre las escuelas y la sociedad dominante” (1985, p. 4).

Sin embargo, para éste mismo autor, ninguna de estas dos posiciones, las teorías de la reproducción y la resistencia, proporcionan las bases para una teoría de la educación que vincule estructuras e instituciones con el factor humano y su acción de una manera dialéctica. Pero lo cierto con respecto a estas posturas es que en ellas se destaca la capacidad de la educación para colaborar en la reproducción de las desigualdades, a la vez que, para incidir en la transformación de la conciencia social por ello no sería necesario descartarlas sino retomarlas para un mejor desarrollo teórico en conjunto con otras posturas como la de Gramsci, por ejemplo, quien “utilizó la palabra educación como sinónimo de proceso político pedagógico” (Puiggrós, 1990, p. 18) y así subrayó el carácter transformador de la educación o

como el propio Paulo Freire ya desde una “pedagogía crítica de la educación” quien considera la educación “como praxis que permite alcanzar la emancipación de las clases oprimidas por medio de la concientización que se logra realizando un cuestionamiento de la realidad social inmediata” (Morales, 2014, p. 12).

Lo cual es totalmente necesario en el contexto Latinoamericano donde actualmente nos encontramos con un campo problemático debido a las crisis de las pedagogías hegemónicas y es que como menciona Puiggrós “el desarrollo desigual, combinado y asincrónico, que caracteriza a América Latina, es antagónico con las aspiraciones educacionistas que pretendían alcanzar una sociedad integrada, de gente laboriosa e instruida” (1990, p. 37) por el contrario en varios países latinoamericanos los sistemas escolares tienen que atender hoy en día problemas asistenciales antes que pedagógicos y entre los más pobres; sigue existiendo analfabetismo, deserción y fracaso escolar. Por ello finalmente consideramos que “el paradigma sobre el cual se fundaron nuestros sistemas educativos a fines del siglo XIX no parece haber solamente caducado, sino que muestra sus graves enfermedades y su inadecuación para las demandas del mundo actual” (Puiggrós, 1990, p. 37).

1.2 Panorama histórico un periodo relevante para la educación rural mexicana (1920 – 1940)

Como se ha observado en el apartado anterior a lo largo de la historia el término educación implica una variedad de significados y perspectivas de análisis las cuales siempre es necesario repensar a la luz de las distintas temporalidades y territorios, porque como menciona Puiggrós, “la postura epistemológica, desde la cual se encara el problema de la educación, es decisiva para la generación de teorías pedagógicas” (1990).

En la actualidad observamos que existe un consenso sobre la educación como uno de los múltiples aspectos que contribuyen a la formación y crecimiento personal, social e igualmente al desarrollo de un país. Sin embargo, hay un tema que generalmente ha sido dejado de lado dentro de la historiografía educativa, “la

educación rural, incluso en la época del desarrollo de pedagogías ruralistas durante la primera mitad del siglo XX, ha tenido un lugar secundario en la formación y consolidación de los sistemas de educación pública” (Civera, 2011, p. 5), esto a pesar de que en las áreas rurales se ha concentrado un alto porcentaje de la población. En este aspecto es importante mencionar que cuando hablamos de educación rural no solo nos referimos a la acción educativa ejercida en un territorio geográficamente determinado, pues esto dejaría fuera las iniciativas de educar a la población de áreas rurales en centros urbanos, fenómeno que se inscribe por ejemplo en las escuelas agronómicas y que también es necesario analizar.

Actualmente reconsiderar el tema de la educación rural es de suma importancia pues “ayuda a repensar la viabilidad histórica de alternativas educativas para los sectores populares, diseñadas por los gobiernos o gestadas desde estos mismos sectores” (Escalante, 2011, p. 492). Para el caso de la educación contemporánea en México, por ejemplo, es primordial regresar hacia los tiempos posrevolucionarios.

Partiendo de la Revolución Mexicana de 1910 la cual sacudió al país en todos los órdenes de la vida social y cultural. Después del mandato de Porfirio Díaz, donde se generó injusticias, desigualdad, ignorancia y pobreza junto a un desarrollo material y económico que benefició a minorías, Rangel plantea que:

El estallido de la lucha armada provocó el surgimiento de fuerzas olvidadas y, entre otros muchos efectos que significaron el fin del antiguo régimen y el nacimiento de las nuevas ideas, destaca el establecimiento del principio sustentador de la integración nacional a partir de la educación pública (2006, p. 169).

Recordemos que anterior a la revolución “en 1910, solo el 19.7 por ciento de la población del país sabía leer y escribir y, como veremos más adelante el porcentaje podía ser más bajo en las zonas rurales donde vivía el 71 por ciento de la población” (Acevedo, 2011, p. 75), Acevedo menciona que durante el Porfiriato el oficio del maestro en zonas rurales comenzó a homogeneizarse y profesionalizarse con la apertura de Escuelas Normales dedicadas específicamente a su preparación, pero los salarios de estos maestros, regularmente, podían equipararse a los de los

jornaleros del campo o a los de los mozos o empleados más bajos del gobierno. En estas condiciones, en las localidades rurales más pequeñas los maestros se veían obligados a renunciar o buscarse otro oficio. En este aspecto y considerando las características del gobierno de Porfirio Díaz en el trabajo realizado por Bazant comenta que:

Si bien hubo importantísimos esfuerzos educativos durante el Porfiriato, de todas formas, el periodo falló en términos de alfabetización de las masas, pues favoreció la emergencia de una elite cultivada a costa de una mayoría iletrada (en Acevedo 2011, p. 83).

Posterior a la Revolución es necesario tomar en cuenta que México sigue siendo un país esencialmente rural, entonces, habría que llevar la educación al campo, y es así como a partir de 1921 se comienza a gestar la que sería la Escuela Rural Mexicana (ERM). Y es José Vasconcelos nombrado por Álvaro Obregón como jefe del nuevo ministerio de educación quien inicia con este proyecto.

Para su desarrollo, se parte de las ideas que se tenían en la época donde se planteaba una educación rural con una noción distinta a la que se impartía en las escuelas urbanas en las cuales se atendía a población en edad escolar y los programas, metodología, actividades escolares eran acordes al medio citadino “la escuela rural, por su parte, debía ser capaz de responder a las características propias del lugar en donde se estableciera” (Rangel, 2006, p. 170).

En el panorama que se tenía en los años veinte en el medio rural en un porcentaje alto de la población los miembros de una familia se desenvolvían en actividades relacionadas con el campo, siembra, cosecha, tala del bosque, o cualquier actividad primaria, además, en algunos lugares alejados los habitantes estaban también aislados por la lengua como es el caso de comunidades indígenas. Tampoco se contaba con servicios de salud ni apoyos económicos o sociales y las poblaciones generalmente eran explotadas por caciques o personajes dominantes de la época y la región. Considerando estas premisas se concibió en sus inicios lo que sería la educación rural y posteriormente La Escuela Rural Mexicana, buscando “la

integración social, la difusión de la conciencia nacional y la adaptación de la educación a las necesidades del campesinado” (Cassigoli, 1990, p. 579).

1.2.1 Vasconcelos y “La casa del pueblo”

Después de la revolución en el ámbito político tenemos la gestión presidencial de Álvaro Obregón (1920-1924) y Plutarco Elías Calles (Oficial 1924 -1928, Maximato 1928 -1934) en este periodo se puso en marcha un proyecto de industrialización y modernización política en el país, para lograr este objetivo Rivera menciona que, en estos gobiernos:

Se intentaba desarrollar una serie de reformas sociales para el conjunto del proletariado y, al mismo tiempo, iniciar una etapa de pacificación en el campo, donde la estructura de la propiedad reflejaba el enorme peso del latifundismo y suscitaba una gran actividad por parte de numerosos sectores campesinos que reclamaban la aplicación de las leyes agrarias (1988, p. 21).

Como parte de las estrategias para resolver el problema agrario Obregón fomentó una legislación que diera pie al reparto de tierras y otras medidas en las zonas donde había conflictos principalmente, igualmente, fomentó el desarrollo de organizaciones de masas como las ligas agrarias locales y fortaleció al Partido Nacional Agrarista (PNA), en su gobierno se estimulaba la movilización del campesinado, pero se ponían impedimentos al desarrollo de una organización independiente en el medio rural. A la par, durante el gobierno de Obregón hubo progresos en la legislación y en los repartos de tierras, si se compara con la administración de Carranza, el gobierno de Obregón triplicó el número de concesiones a los pueblos.

Posteriormente, durante el gobierno de Calles “se ampliaron los procedimientos legales para normar las soluciones al problema agrario, se impulsó la política crediticia, la construcción de obras de riego y el establecimiento de las Escuelas Agrícolas” (Rivera, 1988, p. 23).

Este conjunto de leyes desarrolladas por estos dos gobiernos en el discurso oficial pretendían agilizar la resolución del problema agrario, sin embargo, lo que pasaba realmente es que las legislaciones establecidas en lo correspondiente a la resolución del problema agrario solo hacían más engorrosos los trámites además “las instituciones que se crearon tenían como objetivo fortalecer las formas de control, que en muchas ocasiones se ejercían a través de mecanismos informales, cuando no abiertamente ilegales” (Betanzos y Montalvo, 1988, p. 242) esto es evidente puesto que:

Al final de la administración “callista”, la gran hacienda continuaba siendo poderosa en el país pues la mayoría de los latifundios no habían sido afectados. En 1928, Frank Tannembaum apuntaba que la gran masa de las comunidades mexicanas estaba todavía sin tierras y aun aquellas que conservaban documentos legales estaban sin recibir sus dotaciones (Rivera, 1988, p. 31).

Pese a este oscuro panorama relacionado con una efervescencia social existente en el campo como respuesta al tipo de políticas que se estaban aplicando y la no resolución de problemas en el aspecto agrario en estos gobiernos se comienzan a gestar cambios importantes en el ámbito educativo pues se comienza un vasto y ambicioso proyecto que involucra a La Educación Rural Mexicana.

De esta manera como ya mencionamos anteriormente la historia comienza en 1921 con el surgimiento de la Secretaría de Educación Pública mediante la cual la financiación y administración de la educación pasó de manos de los municipios al gobierno federal, pues antes en el Porfiriato según Acevedo “muchas escuelas rurales [eran] sostenidas por los gobiernos de los municipios y los estados” o de “impuestos directos aplicados a todos los varones mayores de edad” (2011, p. 74).

Para 1921 Vasconcelos echó los cimientos de un sistema de educación rural, proyecto que pretendía disminuir la falta de educación y maestros en este medio. Iniciando una búsqueda tenaz y sin otro referente en el ámbito educativo rural más que una experiencia previa que si bien se podía remontar a finales de la Colonia y todo el siglo XIX, cuando los misioneros de aquella época aprendieron las lenguas

y enseñaron la religión cristiana en varios rincones del territorio y que se había consolidado en las escuelas municipales y estatales del Porfiriato, Vasconcelos trató de adaptar la labor educativa a estas experiencias.

El primer problema que veía en la educación mexicana era el analfabetismo por ello “consideró que su programa más importante debía ser la alfabetización y la creación de escuelas en todos los rincones de México, tanto en las ciudades, pueblos y aldeas, como en los campos” (Ocampo, 2005, p. 151) para esta encomienda de llevar la alfabetización a los rincones de México logró reunir a un grupo de “misioneros” que se desempeñaron como maestros en las comunidades rurales “uno de artesanías que enseñara a labrar la tierra y forjar el hierro; otro que fuera artista y pudiese inspirar a la población el gusto por la belleza [...] otros más para que incitase a la acción social y a la colaboración de la obra patriótica; y otro, finalmente, para las primeras letras y matemáticas” (Vasconcelos, 2000 en Segura, 2014, p. 60). Estos “misioneros” “recorrían el territorio nacional a lomo de mula, de pueblo en pueblo, despertando en la gente la necesidad de educación y organizando cientos de escuelas humildes y elementales” (Cassigoli, 1990, p. 579), “La casa del pueblo” llamó Vasconcelos a su escuela.

Cabe destacar que en estas escuelas se atendía por igual a niños y adultos y que entre 1921 y 1924 cuando Vasconcelos ocupó el puesto de Secretario de Educación se construyeron varias “en abril de 1922 existían 77 misioneros y 100 maestros rurales residentes, quienes en sus investigaciones tuvieron el conocimiento que los maestros en las diferentes regiones de México tenían muy escasa preparación, pero un vehemente anhelo de trabajar por la comunidad” (Ocampo, 2005, p. 152).

Es importante mencionar que en este proyecto se “aseveraba que la solución para sortear la heterogeneidad cultural de la Nación consistía en incorporar al indio a la sociedad, es decir, a la sociedad de factura europea” (Cassigoli, 1990, p.601), lo que se pretendía era integrar a las comunidades indígenas a este plan de nación reflejo de las concepciones políticas de Obregón y Calles, en este aspecto iba encaminado el modelo de educación que fundó Vasconcelos. Y así lo han descrito igualmente otros teóricos como Puiggrós:

El sujeto concebido por el liberalismo mexicano estaba integrado por los pobres y los ricos, los indios y los blancos. Al mismo tiempo, aquel liberalismo negaba la cultura azteca y resaltaba la europea, de manera que el indio formaba parte del sujeto pedagógico, pero considerado como individuo y negándosele sus particularidades históricas y sociales (1990, p. 23).

1.2.2 Surgimiento de la Escuela Normal Rural

Bajo esta perspectiva integracionista igualmente se consideró importante la fundación de escuelas para la formación de maestros rurales que fueran capaces de trabajar integralmente en el medio rural, es entonces que se crea una de las instituciones más innovadoras en el área educativa de México: la Escuela Normal Rural:

Partiendo del supuesto de que los maestros rurales debían tener una preparación especial que comprendiera las necesidades de los campesinos, el gobierno federal comenzó a abrir escuelas normales rurales en poblados pequeños. Pensadas como experimentos, trabajaron con un plan de estudios de dos años que integraba materias intelectuales con actividades prácticas de agricultura y oficios (Civera, 2011, p. 310).

Estas instituciones estaban “capacitadas para recibir a 100 alumnos cada 4 años, seleccionados entre hijos de ejidatarios y pequeños agricultores del país” (Cassigoli, 1990, p. 585) quienes generalmente habían logrado estudiar algunos años de primaria. La primera normal rural se crea en 1922 en Tacámbaro Michoacán bajo el mandato aún de Vasconcelos como secretario de educación, “Isidro Castillo fue director de la Primera Escuela Normal Rural” (Rangel, 2006, p. 173) “más tarde y ya bajo el gobierno de Calles, le sigue la de San Antonio de la Cal, Oaxaca en 1925 y la de Tixtla, Guerrero en 1926” (Segura, 2014, p. 60) estas escuelas en las décadas de 1920 y 1930 gozaban de un alto prestigio.

Rangel rescata en su texto algunas anécdotas del maestro Isidro Castillo sobre cómo era el ambiente en el que se encontraban los maestros rurales y cuáles eran los enemigos a vencer:

Allí, en un mundo aislado por barreras naturales, que padecía atraso social y material; dominado por un ambiente pasivo y fatalista, que hacía imposible toda iniciativa y todo esfuerzo; carente de todo estímulo cultural; con una población que valida de instrumentos primitivos arañaba la tierra para obtener el sustento; agobiada por la pobreza, la insalubridad y la ignorancia; sumergida en viejas tradiciones iliterarias, una escuela de tipo común tenía que parecer inútil y siempre en conflicto con su incapacidad económica, sus costumbres y modos de vida. Si la educación había de ser fecunda tenía que identificarse con la vida de la comunidad, tal como era; tenía que ser inmediatamente útil para la gente o no sería útil para nadie, tenía que serlo para la comunidad entera, niños, jóvenes y viejos, hombres y mujeres. (2006, p. 174).

Civera también menciona que en la mayor parte de las normales rurales “de una manera u otra se iniciaron sociedades cooperativas cuyo objetivo principal era educativo: fomentar entre los alumnos el espíritu de cooperación y el hábito de ahorro” (Civera, 2011, p. 312), y así lo hicieron los directores de algunas escuelas, sin embargo, los objetivos de estas cooperativas eran muy confusos y las experiencias exitosas fueron una excepción pues en algunas el capital inicial era proporcionado por los alumnos, y si bien podían tener ganancias que se repartían, las inversiones eran para las escuelas. En otras, parece que el capital incluyó presupuesto enviado por el gobierno federal, lo cual a la larga tuvo consecuencias pues no estaba claro de quien eran las ganancias.

Pese a la importancia que se les quiso dar a estas escuelas su enseñanza tuvo problemas similares a los de las escuelas rurales del porfiriato debido a la falta de maestros y una preparación inadecuada, por escasez de tiempo y recursos económicos. Además, existieron a lo largo de su formación diversos conflictos con la población de los lugares donde se establecieron puesto que en algunos casos las tierras destinadas a estas escuelas eran cultivadas por los pobladores aledaños quienes “al sentirse desposeídos, hicieron la promesa de destruir nuestras siembras, lo que han procurado cumplir con toda oportunidad” (SEP, 1928b:337 y 339 en Civera, 2011, p. 313). Salvando los problemas mencionados muchos directores de estas escuelas resaltaban que mediante estos procesos de formación se adquiriría por parte de los alumnos una actitud de cooperación como

responsabilidad social, si bien no contribuían a la sobrevivencia o el desarrollo económico.

1.2.3 Las Misiones Culturales

Finalizado el periodo de Vasconcelos a cargo de la Secretaría de Educación Pública la tarea de continuar con la educación rural quedaría encomendada a “Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, extraordinarios pedagogos, subordinados entonces a Puig Casauranc –secretario de Educación Pública de 1924 a 1928” (Cassigoli, 1990, p. 579), de estos dos “el maestro Rafael Ramírez, una de las más importantes figuras del magisterio nacional en el siglo veinte, inició la tarea y desarrolló como otros maestros, las ideas fundamentales sobre la educación rural” (Rangel, 2006, p. 171). Según Rangel algunas consideraciones del maestro Ramírez sobre la educación son las siguientes...

...primero, dice que la educación rural “es un proceso que abarca, no sólo a la generación joven, sino también a la adulta, y, en segundo lugar, que consiste en transportar a la gente de planos inferiores de vida a planos cada vez más elevados.” Y segundo, afirma que “el patrimonio de la población rural ha estado constituido hasta ahora, no solamente por la ignorancia, sino también por la miseria. En tal virtud, la acción educativa debe extenderse y abarcar tanto la difusión cultural como la emancipación económica” (2006, p. 172).

Así, con fundamento en estas ideas nacen las Misiones Culturales las cuales fueron “concebidas en 1923 por el profesor Roberto Medellín, en ese momento oficial mayor de la Secretaría de Educación Pública quien, entusiasmado por su idea, abandonó su cargo y encabezó la primera Misión Cultural, que se trasladó a Zacualtipán, Hidalgo, el 20 de octubre de 1923” (Rangel, 2006, p. 173). Ocampo nos describe un poco sobre cómo estaban compuestas estas misiones:

La misión cultural estaba compuesta por un grupo de maestros, generalmente un jefe, un trabajador social, un experto de higiene, cuidados infantiles y primeros auxilios, un instructor de educación física, un maestro de música, un especialista en artes manuales instruido para aprovechar en lo posible los recursos de cada región y un especialista en organización de

escuelas y métodos de enseñanza, cuya principal tarea era la coordinación de los cursos académicos con la agricultura y las industrias manuales (2005, p. 153).

En este modelo como se observa se continuó otorgando prioridad al desarrollo cultural siguiendo los pasos de Vasconcelos, sin embargo, se menciona que, las escuelas de Sáenz y Ramírez resucitaron tradiciones y costumbres, promovieron el arte local y todo aquello que formara parte de la época, “allí donde Vasconcelos acuñara el modelo europeo Sáenz y Ramírez valoraron la contribución del indio y cultivaron el apoyo local a la educación” (Cassigoli, 1990, p. 580).

Alicia Civera señala que la visión que tenía Moisés Sáenz consideraba “varias teorías pedagógicas, especialmente la escuela de acción que se desprendía del pragmatismo norteamericano de John Dewey” donde “la escuela debía estar abierta a la comunidad, ser vital, útil y práctica, y debía, de hecho, crear necesidades entre los campesinos” (Civera, 2011, p. 307). Partiendo de estas ideas la enseñanza agrícola fue incorporada como parte de las actividades de las escuelas rurales, la finalidad entonces no era transmitir conocimientos por la vía verbal o memorizar, sino a través de un conocimiento práctico.

De acuerdo con esto:

El maestro, además de enseñar en las aulas y de realizar actividades culturales y de salud como la vacunación de niños, la atención de enfermos, la apertura de oficinas de correo, la alfabetización de adultos, el levantamiento de censos o la organización de fiestas o encuentros deportivos, debía crear anexos para crear distintas actividades con los niños y los adultos: ensayar distintos cultivos en la parcela o crear un huerto, deshierbar y plantar flores o árboles en los solares, criar conejos, gallinas, puercos o abejas, y luego elaborar conservas (Civera, 2011, p. 307).

Estas misiones culturales “operaron hasta el año de 1938, al ser suspendidas por el presidente Cárdenas, porque se habían convertido en “brigadas de choque revolucionarias.” [y] se reestablecieron por el general Manuel Ávila Camacho en 1942” (Rangel, 2006, p. 173) pero ya sin un enfoque hacia el beneficio popular.

1.2.4 La Enseñanza Agrícola Superior en los años veinte

Para 1923 igualmente otro proyecto que se retoma es la Escuela Nacional de Agricultura la cual se trasladó a la hacienda de Chapingo, al trasladarse “hubo una renovación de los planes de estudio basada en las necesidades del país. Chapingo se definió como un organismo de educación agrícola superior que se proponía la formación de técnicos en las diferentes áreas de la agricultura” (Rivera, 1988, p. 49) igualmente, hacia esa época se reabre la Escuela Superior de Agricultura “Hermanos Escobar” de Ciudad Juárez, Chihuahua y se inaugura la “Antonio Narro” en Saltillo, Coahuila. De acuerdo con Ribera de estas escuelas surgió una nueva capa profesional que planteaba y proponía nuevas respuestas a la difícil problemática del campo. Pese a esta apertura y “a pesar del fervor casi apostólico de agrónomos y maestros rurales, la compleja problemática agraria impedía el avance del proyecto educativo. Por otra parte, el campesino continuaba en situación de miseria e ignorancia” (Rivera, 1988, p. 50).

En este mismo sentido Civera menciona sobre los profesionistas de estas universidades que:

Los pocos egresados, sin embargo, tuvieron dificultades para obtener el prestigio de las otras profesiones liberales y promover entre los hacendados las virtudes de la maquinaria y los conocimientos científicos. Salvo excepciones, las haciendas basaban su producción y su extensión en mano de obra barata, y los rancheros o pequeños propietarios no tenían recursos para obtener maquinarias sofisticadas o probar peligrosas innovaciones promovidas por jóvenes de clases medias urbanas, que por lo general no habían puesto un pie en los surcos (LAS, 1936: 4-1; Cotter, 2003 en Civera, 2011, p. 305).

A pesar de esto, los profesionales continuaron con los esfuerzos por difundir la enseñanza agrícola, igualmente pusieron sus conocimientos al servicio del nuevo Estado revolucionario; que tal vez era el único capaz de emplearlos para “planear la reforma agraria y promover el desarrollo de los pequeños propietarios o de los nuevos ejidos, en un momento en que la inversión extranjera se contrajo a raíz de

los 10 años de guerra” (Civera, 2011, p. 306). En el siguiente capítulo se analiza con más detalle la Educación Agrícola Superior en esta época.

1.2.5 Las Escuelas Centrales Agrícolas

Con base en el auge de la enseñanza agrícola para mediados de los años veinte se creía imprescindible y posible extender un programa de capacitación agrícola para los campesinos, fueran pequeños propietarios o nuevos ejidatarios favorecidos con el reparto de tierras. Así, el siguiente proyecto desarrollado para la Educación Rural es el de las Escuelas Centrales Agrícolas ideadas por el ingeniero agrícola costarricense Gonzalo Robles un egresado de la Escuela Nacional de Agricultura:

El proyecto se desprendía de la idea del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928) de formar una clase de pequeños propietarios modernos, del tipo de los granjeros norteamericanos, que elevarían la productividad si se les apoyaba con una política de riego, crédito y formación técnica, en lugar de seguir con el reparto de tierras cuyo futuro parecía inseguro en términos económicos (Civera, 2011, p. 315).

Bajo estas premisas en 1925 se aprobó la Ley de Crédito Agrícola, que relacionaba la creación del Banco Nacional de Crédito Agrícola con la organización cooperativista de sociedades de crédito locales y un año después se expidió la ley de Escuelas Centrales Agrícolas y Bancos Agrícolas Ejidales. Lo que se pretendía era establecer una coordinación cooperativa-escuela-banco, sin embargo, no se logró. Debido a esto las agencias de los bancos agrícolas ejidales pasaron a depender de la Comisión Nacional Agraria. Y así las escuelas centrales agrícolas se continuaron desarrollando bajo la tutela de la Secretaría de Agricultura y Ganadería, no obstante, “hacia 1925 se había establecido una primera escuela agrícola y otras cinco entre ese año y 1932, con el fin de difundir las técnicas agropecuarias modernas entre los campesinos” (Cassigoli, 1990, p. 585). En estas escuelas se pretendía que los hijos de ejidatarios y pequeños agricultores aprendieran agricultura, ganadería e industrias rurales en cada región y obtuvieran capacitación para trabajar y administrar bien una parcela o una pequeña propiedad, sin embargo, aun cuando se contemplaba su establecimiento en regiones de

diversas condiciones climáticas, por cuestiones políticas el programa se vio orillado a implantar sus institutos en la zona central del país, en donde:

Las centrales iniciaron sus trabajos con varios tipos de maestros: había normalistas, profesores prácticos y, sobre todo egresados de la Escuela Nacional de Agricultura. A 16 de estos se les había enviado a Estados Unidos para capacitarse, pero al poco tiempo estos primeros ingenieros salieron de las centrales a pesar de sus altos sueldos (Civera, 2011, p. 318).

En este sentido Civera menciona que la intención de crear una capacitación para las capas populares generalmente se topaba con la formación que habían recibido los agrónomos profesionales, quienes conocían el uso de técnicas y maquinaria extranjera pero poco sabían de la realidad de las distintas zonas geográficas de México y del modo de vida de los campesinos.

A pesar de las carencias de profesores, recursos económicos entre otras, en las escuelas centrales agrícolas para “1928, 20 por ciento de los 583 estudiantes eran hijos de ejidatarios, y 39 por ciento, hijos de pequeños propietarios y campesinos. El resto 41 por ciento, eran hijos de comerciantes, profesionales y empleados” igualmente, “entre 1926 y 1932, en las ocho escuelas centrales agrícolas se formaron cerca de 6900 estudiantes, de los cuales se graduaron únicamente 753” (Civera, 2011, p. 318). Como podemos observar las Escuelas Centrales Agrícolas no fueron tan exitosas como se había planeado, pero si constituyeron el primer intento de crear un sistema de capacitación agrícola supuestamente popular.

Para el año de “1929 en el contexto histórico tenemos en todo el mundo un año crucial entonces hizo explosión una crisis económica incubada desde muchos años antes” (Betanzos y Montalvo, 1988, p. 207), en la literatura correspondiente a esta época se pone énfasis en que el fenómeno determinante de esta crisis fue sin duda la gran depresión que la economía norteamericana empezó a sufrir desde 1924, y que se hizo más evidente en 1929, con esta problemática las exportaciones mexicanas a ese país (65% del total de exportaciones en México) cayeron. Asociado a esto, el despido de braceros también vino a complicar más la situación en el campo mexicano. Al mismo tiempo, para esta época la política seguida por Calles

condujo al país a una situación crítica “como otras veces en la historia de nuestro país, particularmente en el porfiriato, se había llegado un punto en el que los intereses y las alianzas de los gobernantes llevaban a la parálisis al desarrollo nacional” (Betanzos y Montalvo, 1988, p. 236) pues otra vez como en el porfiriato se colocaba en primer término a la modernización y se abandonaban las reformas sociales, pues...

...los gobiernos de Obregón y Calles trataron de introducir elementos de planeación y de impulsar el desarrollo económico con medidas estables, tanto en la industria como en el campo. Ambos creían en la necesidad de seguir un proceso de modernización como el norteamericano, sólo que estaban convencidos de que, para lograrlo, era indispensable la dirección estatal, ya que nuestras condiciones no favorecían el desarrollo autónomo de un modelo similar. Ambos creían en la propiedad privada como valor supremo, aunque por encima de este y de cualquier otro valor colocaban la preservación de su dominio político (Betanzos y Montalvo, 1988, p. 207).

En este periodo la política de estos gobiernos “norteños” fue ajena a los intereses y preocupaciones de la gran masa campesina. A pesar de este panorama desglosado por el lado del Estado, “el empuje desde abajo era enorme” ya que ahora “muchos jóvenes se habían sumado a las exigencias de tierras, pero ahora con un grado de conciencia más elevado del que caracterizó a sus progenitores en la fase inicial de la Revolución” (Betanzos y Montalvo, 1988, p. 237) en este aspecto también en el sur y centro del país fue fundamental el papel que desempeñaron los maestros rurales, no sólo en el campo de la alfabetización y la enseñanza técnico-agropecuaria sino también en la tarea de despertar la conciencia de los jóvenes campesinos sobre su condición de explotados y las necesidades de contestación a las autoridades centrales.

1.2.6 El mandato de Cárdenas y las Escuelas Regionales Campesinas

Durante el mandato presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940) en el campo mexicano millones de hectáreas de tierra fueron repartidas al mismo tiempo que se ensayaban nuevas formas de organización colectiva para la producción. Bajo estos términos “el reparto se vinculó con la reforma del Artículo Tercero Constitucional

aprobada en 1934, estipulando que la educación que impartiera el Estado sería socialista para formar en el educando una concepción científica y exacta del universo” (Civera, 2011, p. 321). De esta forma, a la labor cultural, social, educativa y económica que los maestros rurales venían realizando se incorporó una más: la política, ahora la escuela debía guiar la lucha por la tierra, apoyar en las gestiones para solicitar créditos y en la defensa de los productores en contra de los acaparadores e intermediarios.

Bajo este enfoque “las concepciones educativas de los años treinta se fincaban sólidamente en las ideologías colectivistas de una sociedad inquieta y duramente golpeada por la crisis” (Cassigoli, 1990, p. 572), y desde la perspectiva de muchos maestros y agrónomos “el campo mexicano solo saldría adelante si había una transformación integral que se basara en la actividad económica, y por ello decidieron colocar a la Escuela Rural en el centro de dicha transformación” (Civera, 2011, p. 320). Con Bassols como secretario de educación la premisa fue “que la principal función de la educación rural debía ser la contribución al mejoramiento económico del campesinado, con la perspectiva de transformar a largo plazo los métodos de producción” (Cassigoli, 1990, p. 589). En este aspecto “es necesario destacar que la acción educativa de la SEP en el campo sufrió un cambio de suma importancia a partir de 1931, cuando se creó dentro de ella el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR)” (Civera, 2011, p. 321) este departamento desde su surgimiento hasta su desaparición en 1941 estuvo dirigido por ingenieros agrícolas, y es importante mencionarlo puesto que de él dependieron las Escuelas Normales Rurales y las Misiones Culturales y de él provenían las normativas sobre la enseñanza agrícola y el cooperativismo.

En este panorama surgen las Escuelas Regionales Campesinas, éstas en principio nacieron con el fin de amalgamar las Escuelas Normales Rurales existentes, las Escuelas Centrales Agrícolas y las Misiones Culturales pues:

El ingeniero Manuel Mesa Andraca, después de criticar la pobreza en que vivían las 17 escuelas normales rurales que se habían abierto, la escasa influencia que podían ejercer las misiones culturales al ser tan pasajera su

presencia en las comunidades, y las contradicciones de las escuelas centrales agrícolas, enlazó a estas tres en una sola: las escuelas regionales campesinas (Civera, 2011, p. 322).

Las Escuelas Regionales Campesinas eran “un internado mixto, capacitado para recibir entre 100 y 200 alumnos cada dos años y proporcionar conocimientos técnicos de agricultura y pequeña industria” (Cassigoli, 1990, p. 589). En ellas, según Cassigoli, para 1934, más del 64% de los estudiantes era de origen campesino. Este proyecto, sin embargo, se fue reduciendo por diversos motivos y así para 1934 las misiones culturales fueron separadas de las regionales campesinas para volver a ser itinerantes, debido a que las escuelas regionales no podían abarcar tantas zonas para capacitar, por lo cual el trabajo de investigación y acción social se encomendó a maestros y estudiantes.

De acuerdo con Civera para 1936 el sistema de regionales campesinas llegó a tener 35 escuelas, pero “la expansión no contó con un presupuesto adecuado y la mayor parte de los planteles de nueva creación estaban en las mismas condiciones de pobreza que las primeras normales rurales [...] y muchas no contaron con una planta completa de profesores” (Civera, 2011, p. 324). Pese a esto, para 1936 todas las escuelas contaban con cooperativas de alimentación y consumo, pues se mencionaba que era necesario impulsar el cooperativismo entre los campesinos, y para hacer esto era necesario que los alumnos lo aprendieran no solo teóricamente sino también en la práctica. Así “para 1940, la mayor parte de la producción de las escuelas era de maíz, trigo, alfalfa, garbanzo, frutas y verduras, y tenían ganado ovino, caprino, vacuno y porcino” (SEP, 1940b: 189 en Civera, 2011, p. 331). A la par de realizar estas actividades las escuelas compartían con sus vecinos sus conocimientos agropecuarios e incluso sus recursos materiales además de apoyar en el reparto agrario.

Para 1938 con la expropiación petrolera surgieron nuevas necesidades de introspección y consolidación estatal “este hecho afectó todos los espacios de la vida nacional, y en el ámbito de la educación se puso claramente de manifiesto el giro que experimentó la política estatal mexicana desde el ocaso del cardenismo”

(Cassigoli, 1990, p. 591), de esta manera “los trabajos de los maestros y agrónomos como organizadores rurales comenzaron a ser incómodos para los esfuerzos gubernamentales por encapsular la lucha en el poder de un partido y el corporativismo estatal” (Civera, 2011, p. 339).

Para esta fecha, se desintegraron las misiones culturales y a las escuelas regionales campesinas, se les quitó buena parte de su presupuesto hasta que finalmente para 1941 sufren una nueva transformación, “los planificadores políticos de los años cuarenta y posteriormente de los cincuenta, recurrieron al sistema tradicional, abandonando la Regional Campesina en pleno desarrollo y retomando la antigua separación entre Normales y Escuelas Agrícolas” (Cassigoli, 1990, p. 590), este abandono significó una pérdida de 7 años de labor en este campo.

Posteriormente durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946):

Se desmanteló toda estructura que pretendía reformar al campo de una manera integral sobre la base de la relación entre escuela y reforma agraria. En 1941 se desintegra el DEANR y la SEP cerró las escuelas regionales campesinas que estaban en peores condiciones. De las 35 existentes, nueve quedaron como escuelas prácticas agrícolas para varones y 26 siguieron funcionando como escuelas normales rurales (SEP, 1946:209 en Civera, 2011, p. 340).

Para 1945 la SEP pone en marcha un nuevo plan de estudios que era igual al de las escuelas normales urbanas el cual contenía más materias académicas, con ello se dejó atrás el anhelo planteado desde 1920 de que la enseñanza fuera práctica y adaptable a la realidad local. Ahora “el planteamiento sería que las comunidades rurales se acoplaran a un único currículo, basado dentro del salón de clases y no en una escuela abierta a la comunidad y coeducativa” (Civera, 2011, p. 341).

CONCLUSIONES

En el contexto histórico mexicano la educación para las capas populares en el medio rural durante el porfiriato fue prácticamente irrelevante, por ello surgió como un reclamo social más en la Revolución Mexicana. La importancia de desarrollar un proyecto educativo para el campo en esos años tenía el objetivo de lograr la igualdad económica, social y cultural de toda la población, para lo cual en sus concepciones fundacionales consideró que los proyectos dirigidos al medio rural deberían contener aspectos relacionados con los intereses y actividades económicas propias del medio donde se desarrollara, esta idea aún hoy en día es importante puesto que en México es considerable la diversidad geográfica existente y además del ámbito territorial, tenemos una sociedad pluricultural.

En este aspecto, a lo largo de este apartado podemos constatar el gran impulso que tuvo de 1920 a 1940 la educación rural mexicana tal vez no en el sentido de generar grandes cambios en el medio rural sino simplemente por el hecho de ser enunciada puesto que anteriormente no se había prestado atención a los problemas de analfabetismo existentes en este medio; en las iniciativas educativas analizadas, las misiones culturales, las escuelas normales rurales, las escuelas centrales agrícolas y las escuelas regionales campesinas es importante destacar primero, la orientación hacia la organización rural, segundo, el fomento que pusieron en el cooperativismo como forma de organización política y tercero, tal vez en menor medida pero igual de importante el hecho de mejorar la economía familiar de los campesinos al instruir sobre como diversificar las formas de ingreso y maximizar el uso de los recursos materiales y humanos disponibles.

Por esto se considera que el empuje y auge que recibió la educación rural en estas fechas fue tal que incluso llamó la atención de algunos observadores extranjeros como John Dewey quien llegó a mencionar “yo deseo ir más lejos y decir que no hay en el mundo movimiento educativo que presente mayor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y las de la comunidad, que el que se ve ahora en México” (Rangel, 2006, p. 175).

En resumen, en el proyecto de La Escuela Rural Mexicana durante los años de 1920 - 1940 se pretendió poner la escuela al servicio de la comunidad, es lo que podríamos llamar escuelas rurales eficaces que establecían un vínculo con la comunidad y ésta, a su vez ayudaba en las necesidades escolares.

De tal experiencia habría que retomar los ideales, donde esta primigenia escuela rural no se limitaba al trabajo escolar dirigido únicamente a los niños dentro del aula, sino que los proyectos se extendían hacia la comunidad precisamente para elevar su calidad de vida.

No obstante, todos estos esfuerzos también en necesario mencionarlo estuvieron siempre bajo la sombra de los ideales liberales de aquella época, sustentados sobre todo en el discurso occidental, donde básicamente lo que se buscó mediante la integración nacional fue la homogeneización de los diversos grupos existentes en el medio rural dejando perder la vasta riqueza de sus concepciones sobre su entorno y sobre la vida en general. En la enseñanza que se impulsó en este periodo podemos ver igualmente aquello que Bourdieu analizó desde el modelo cultural – reproductivo en la educación, pues mediante esta se reproducían las relaciones de poder existentes, así desde la cultura dominante se confirmaba lo que significa tener educación.

Igualmente, Civera menciona que “incluso en México, con el desarrollo especial que tuvo la escuela rural al ligarse a la política de masas de la revolución mexicana, con su discurso popular y agrario, el sistema creció más en las ciudades” (Civera, 2011, p. 20) de esta forma también queda como tarea sopesar los resultados de los programas educativos uniformes y estandarizados que fueron impulsados durante la segunda mitad del siglo XX. Pues aún hoy en día:

La mayor parte de los estudios comparativos realizados entre escuelas rurales y urbanas muestran una clara diferencia a favor de la educación que se recibe en las zonas urbanas. Y esto es porque no sólo la educación urbana tiene más y mejores medios materiales y personales que la rural, sino porque las posibilidades de asistir a la escuela son mucho menores en las zonas rurales, ya que la distancia física al centro se le unen otros factores que

influyen negativamente, como sucede con la pobreza, el analfabetismo del entorno, el trabajo infantil, el género o la condición étnica (Segrelles y Vásquez, 2012, p. 152).

Incluso, en esta última década podemos agregar las diversas formas de violencia que se dan en las zonas rurales perpetradas por el narcotráfico y otras veces por el ejército.

CAPÍTULO II APROXIMACIONES AL CONTEXTO AGRÍCOLA RURAL MEXICANO Y EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

INTRODUCCIÓN

En este apartado se describen algunas características de la Educación Agrícola Superior a partir de 1940, pues después de que se disolvieran los ideales de La Escuela Rural Mexicana ahora corresponde a este nivel educativo mantener el vínculo con el medio rural y el sector agropecuario, en este sentido se expone como fue la expansión de las instituciones de educación agrícola superior bajo las diversas políticas que el Estado implementó en el medio rural con relación al desarrollo agrícola. Mediante el análisis realizado se observó como a diferencia del periodo anterior donde se buscaba que los beneficios de la educación agrícola fueran para la población del medio rural, a partir de los años cuarenta se optó por privilegiar contenidos educativos para fortalecer una agricultura empresarial en el sector privado.

Igualmente se analizan las diversas transformaciones ocurridas en el entorno rural a partir de 1970 bajo el naciente neoliberalismo y sus discursos sobre el progreso y el desarrollo, en este mismo sentido se mencionan los diversos campos de análisis que han surgido con respecto a los cambios ocurridos en el medio rural, y se propone una justificación sobre la pertinencia de seguir analizando la problemática del sector rural y las actividades primarias, de esta forma se describen algunos factores que influyeron para que la agricultura dejara de ser una actividad primordial en el medio rural así como las consecuencias que de este cambio se han derivado.

Finalmente, desde diversas concepciones teóricas se analiza el discurso mismo del desarrollo desentrañando su origen y las implicaciones que ha tenido su aplicación en las políticas establecidas para el medio rural tanto en el ámbito agrícola como en el educativo.

2.1 La Educación Agrícola Superior 1940 – 1970

A partir de 1940 con el desmantelamiento de la que fuera La Escuela Rural Mexicana el énfasis para una vinculación entre el medio rural y la educación agrícola quedaría centrado en las instituciones de educación media y agrícola superior pues entre los primeros cambios realizados por Ávila Camacho en el ámbito de la educación agronómica se encuentra la desintegración de la Escuela Regional Campesina, esta se transforma en dos tipos de escuelas, las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Prácticas de Agricultura.

Así mismo desde principios de los años cuarenta se comenzó a adoptar un conjunto de medidas que se orientaban a apoyar el desarrollo de la industria y de la agricultura privada. En cuanto a la producción agropecuaria, el aumento de ésta se planteaba como el detonante del desarrollo rural, aunque “pronto las contradicciones entre la agricultura tecnificada y la agricultura campesina comenzaron a hacer evidente que esto no era así” (Nieto, 1999, p. 8).

Desde esta fecha el sistema agrícola comienza su expansión, también comienza una asunción plena por parte del Estado para la modernización de la agricultura, pues éste se vuelve protagonista en la política y operación de crédito agrícola, de inversión para infraestructura de riego y del desarrollo tecnológico. Según Gastélum “con el aval de Henry A Wallace –agronomo, vicepresidente de los EU- y subsidio de la Fundación Rockefeller (FR) en 1943 inició *The Mexican Agricultural Program* (MAP)” (Gastélum, 2009, p. 138).

Conjuntamente fue en el ámbito de la II Guerra Mundial, con la gran demanda de alimentos que le generó a EU necesidades de trigo, arroz y algodón, que la Secretaría de Agricultura y Ganadería operó el programa por el cual la revolución agrícola se transformó en *revolución verde*. Ésta constó de una agricultura basada en agroquímicos, semillas mejoradas, riego y maquinaria que en principio fructificó en altos rendimientos.

De acuerdo con Nieto “de 1946 a 1965 el trabajo de los agrónomos se enfocó al aumento en la productividad de las extensiones de terreno abiertas al riego” (1999, p. 7) en este sentido iniciaba lo que se denominó neo latifundio así, la productividad por hectárea creció rápidamente gracias a la introducción de variedades mejoradas, fertilizantes, plaguicidas y maquinaria para manejo de suelo y las cosechas. Bajo este panorama, “en 1948 el Instituto de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), con el apoyo de la FR [Fundación Rockefeller], había fundado su escuela de Agricultura y Ganadería” (Gastélum, 2009, p. 138), esta sería la cuarta Institución de Educación Agrícola Superior en México, las tres anteriores eran la Escuela Nacional de Agricultura la cual desde 1924 se había trasladado a la hacienda de Chapingo, la Escuela Particular de Agricultura Hermanos Escobar y la Escuela Superior de Agricultura “Antonio Narro” de Saltillo Coahuila. Cabe mencionar que en estas tres últimas sobre todo en la ENA para el ingreso se había priorizado a los jóvenes provenientes del medio rural y de escasos recursos, igualmente las tres contaban con internados para dar alojamiento a sus estudiantes.

En general en este periodo comenzaron a surgir más escuelas de educación agrícola superior y basándose en las expectativas del Estado inició la consolidación de un proyecto profesional, buscando el aumento en la productividad en la agricultura de riego, de esta manera “el Estado se constituyó como el principal empleador de los agrónomos, el principal referente de los currículos profesionales y el principal orientador de la política agropecuaria” (Nieto, 1999, p. 8). Específicamente durante esta época de auge de la *revolución verde* fueron creadas tres nuevas Instituciones de Educación Agrícola Superior, “la Escuela de Agricultura y Ganadería de la Universidad de Sonora (1953), la Facultad de Agronomía de la Universidad de Nuevo León (1954) y la Escuela Vocacional de Agrobiología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (1960)” (Gastélum, 2009, p. 139). Igualmente, para 1959 se crea bajo la tutela de la ENA el Colegio de Postgraduados.

Sin embargo, pese al surgente apoyo a la investigación agronómica científica el desarrollo agrícola a partir de los 40's fue desigual, pues la gran mayoría de los

agricultores “*minifundistas*”, ubicados en regiones de temporal seguían aplicando tecnología tradicional, según Nieto, un análisis detallado “encontró que un 0.4% de los agricultores había contribuido en 1960 con el 32% de la producción, mientras que un 50% había contribuido con solo el 4%” (Nieto, 1999, p. 8).

Tales resultados eran de esperarse pues con los dirigentes desarrollistas, iniciando con Ávila Camacho, en el ámbito educativo agronómico este reordenamiento significó que los beneficios de la educación se dejaran de canalizar hacia los sectores populares para favorecer a las capas medias y altas de la sociedad mexicana a diferencia de cómo se había hecho en el periodo de 1920 – 1940 sobre todo durante el mandato de Lázaro Cárdenas.

Esto no cambió en los sucesivos gobiernos de Miguel Alemán y Adolfo Ruiz, el énfasis siguió puesto en la industrialización con apoyo de organizaciones nacionales y extranjeras, donde las políticas de beneficio no eran aplicables en todo México sino solo en algunas zonas específicas. De acuerdo con Victorino y Ramos, estos gobiernos...

...dejaron fuera al ejido y en general el desarrollo rural del país, al coartar el fomento productivo y la educación rural. El aprendizaje se subordinó al desarrollo industrial y en la agricultura se fortalecieron los sectores posibles de capitalizarse (2017, p. 150).

Este cambio de gobierno tanto en el panorama educativo, social y económico, es menester mencionarlo, no se realizó sin conflictos pues desde 1940 - 1956 se desarrollaron luchas estudiantiles en las cuales los jóvenes defendieron sus centros de educación popular. Guevara (1980) nos narra algunos casos como el del Instituto Politécnico Nacional, una de las instituciones reestructuradas por Cárdenas bajo la ley de educación socialista, cuando en 1941, con la elaboración de la Ley Reglamentaria del Artículo 3°, se despojó a la enseñanza técnica del IPN del carácter “profesional” que la hacía equivalente a la universitaria.

Esta medida hizo que estallara un movimiento estudiantil en el cual los alumnos reclamaban la revisión de esa ley y la expedición de otra, que diera estatuto legal a

su institución. Sin embargo, ante la indiferencia del gobierno y la intransigencia del titular de la SEP, Véjar Vázquez, se propuso realizar una manifestación frente al Palacio Nacional, la cual fue atacada antes de llegar a su objetivo y dejó como saldo seis estudiantes muertos y decenas de heridos.

Otro ejemplo de manifestación estudiantil fue llevado a cabo por la Escuela de Agricultura Antonio Narro de Coahuila, pues durante el sexenio de Miguel Alemán (1946-1952) con la política exterior de inversión extranjera, en uno de los convenios con el estado norteamericano se hacía referencia a establecer “ayuda técnica para investigar las necesidades presentes y futuras de técnicos para la industria y los servicios [...] y realizar el estudio analítico de las instituciones de educación superior” (Bodet en Guevara, 1980). Este convenio provenía de un programa lanzado por Harry S. Truman desde que era candidato a la presidencia de Estados Unidos (1948), para “ayudar” a los denominados países de Tercer Mundo en la formación de técnicos para la industria. Así, el famoso “Plan Truman” se intentó poner en práctica en la Universidad Antonio Narro, a la cual llegaron técnicos norteamericanos que sustituyeron a profesores mexicanos, clausurando el internado estudiantil y transformando el plan de estudios conforme a modelos de escuelas norteamericanas. Los alumnos de dicha escuela respondieron a esta situación lanzándose a una huelga, que a pesar de que fue atacada por las autoridades locales, triunfó y los maestros norteamericanos regresaron a su país y las reformas propuestas fueron revocadas.

Como regla constante del nuevo régimen se estableció la agresión oficial y el mecanismo principal fue la coerción mediante la reducción de subsidios económicos por parte del Estado hacia las instituciones populares antes apoyadas por Cárdenas, así con el enfoque tendiente a la privatización Miguel Alemán reduce el presupuesto a la educación a casi la mitad de lo que destinó Cárdenas.

En el caso del IPN el cambio político decisivo tuvo lugar en 1956, cuando las condiciones materiales en las que se encontraba eran de tal manera insostenibles que varias de sus escuelas se lanzaron a huelga, a esta siguieron la Normal, Chapingo, algunas escuelas de provincia, Escuelas Prácticas de Agricultura entre

otras, según Guevara (1980) aproximadamente ciento veinte mil estudiantes participaron en este movimiento que fue antes que el de 1968 el de mayor envergadura en el país y tuvo gran significación histórica porque constituyó el último gran combate que dieron los alumnos de los centros de educación popular en defensa de sus instituciones.

Sin embargo, este movimiento fracasó y el poder continuó con la refuncionalización académica y política del país, apostando por una modernización técnica acorde a la *revolución verde* lo cual ha requerido de la inversión extranjera, tan solo en el ámbito educativo “entre 1948 y 1962 la Fundación Rockefeller aportó las siguientes cantidades, en dólares, para los centros mexicanos de enseñanza superior

1948 616 995 dls.

1957 471 515 dls.

1958 629 472 dls.

1959 868 905 dls.

1960 1 278 445 dls.

1961 715 985 dls.

1962 445 100 dls.”. (Informe del Comité Central de la II Conferencia de la Central Nacional de Estudiantes Democrático, 1964 en Guevara, 1980).

Esta ayuda económica subsidiaba a las instituciones mientras que presentarán proyectos de refuncionalización académica dotados conforme a cánones liberales y tecnocráticos.

Como parte de este presupuesto para 1959 el dinero otorgado fue para la transformación de la ENA a través del denominado Plan Chapingo; con el cual se buscaba modernizar la enseñanza y desterrar el enfoque campesinista que caracterizaba a esta institución y, por otro lado, se pretendía vincular su enseñanza a los polos de agricultura empresarial. Según Guevara (1980) los recursos autorizados al Plan Chapingo fueron de 9.4 millones de dólares a finales de 1963.

Igualmente se autorizó por el gobierno mexicano con apoyo externo la creación del Centro Internacional de Mejoramiento de Maíz y Trigo CIMMYT, esta institución de 1943 a 1961 también promovió fuertemente la modernización tecnológica y la *revolución verde*.

Igualmente, para el periodo presidencial de Ruiz Cortines prácticamente se canceló el reparto agrario y el apoyo continuo hacia el sector empresarial tan solo “entre 1940 y 1960, el sector ejidal incremento su superficie de riego en 29% mientras que el privado lo hizo en 150%” (Victorino y Ramos, 2017, p. 166).

Ya en los sesenta los síntomas de la crisis del sistema agrícola comenzaban a ser evidentes, y se consolidaron durante el sexenio de Díaz Ordaz pues durante su gestión presidencial, “el PIB agropecuario sufrió una importante disminución en su tasa de crecimiento anual. Mientras el PIB total creció 8% (promedio anual), el PIB agropecuario no supero el 2%” (Nieto, 1999, p.8). No obstante, el sistema de Educación Agrícola Superior continuó creciendo y para...

...1961 fue fundada la Escuela Superior de Agricultura de la Universidad de Sinaloa; en 1962 la Escuela de Agricultura en la Universidad de Guerrero; en 1964 la Universidad de Guadalajara; en 1965 la Facultad de Agronomía de Ciudad Victoria y, en 1967, la de Ciudad Mante, ambas en la Universidad Autónoma de Tamaulipas; en 1967, la Universidad de Chihuahua instituyó las Escuelas de Agronomía y Zootecnia; y, en 1970, la Universidad de Nayarit fundó su Escuela de Agricultura. También fue instituido el Colegio Superior de Agricultura Tropical, de Tabasco (Gastélum, 2009, p. 139).

Este crecimiento en la Educación Superior Agronómica no estuvo exento de las tensiones de la época, pues asociado al movimiento estudiantil de 1968 en el fondo aparecía el cuestionamiento al modelo educativo asociado con la *revolución verde*, y se evidenciaban los problemas del campo, igualmente se criticaba la visión técnico productivista imperante. Además, es manifiesta una oposición a los financiamientos provenientes de fundaciones internacionales “en tal sentido destacan los movimientos de 1962 y 1964 en la ENA, el de 1966 en la Universidad de Sinaloa, los de 1967 en la EPAHE y la Universidad de Sonora” (Gastélum, 2009, p. 139).

Ya para 1970 el análisis en cuanto a la educación agronómica comenzó a cambiar pues ahora el énfasis ya no se ponía en su expansión, sino que con las recurrentes crisis económicas en el sector agropecuario y el medio rural, más los problemas ambientales, ahora se comienzan a cuestionar sus métodos, se comienza a poner énfasis por ejemplo en temas sobre la falta de innovaciones propias y pertinentes además se comienza a hacer notable el innegable abandono a la agricultura de temporal.

En general, la estrategia iniciada desde 1940 para el medio rural y el sector agropecuario, se trató de la implementación de un paquete tecnológico sobre todo apoyando a la agricultura comercial pues no se extendió hacia todos los campesinos. Durante este periodo igualmente empieza a hacerse más notoria la diferenciación entre campesinos de subsistencia y agricultores comerciales donde debido a las carencias en los primeros se comenzó una fuerte migración hacia las zonas urbanas y para el caso de los que se convirtieron en agricultores comerciales comienza una fuerte dependencia mercantil externa la cual motivaría su conducta en cuanto a las siembras sobre todo a través de la naciente política de las ventajas comparativas.

2.2 El agro y la “Nueva Ruralidad”

A partir de 1970 tenemos para el medio rural un panorama totalmente distinto, en general en actuales reflexiones que se han hecho sobre este entorno y sus problemas es evidente que ha habido cambios, entre los más indiscutibles se observa que “la producción agraria se descentró para dar lugar a territorios donde ella es solo un elemento de un amplio abanico de aspectos a considerar (bienes simbólicos como lenguas, arte, comidas, producciones no agrarias, servicios, etc.)” (Giarracca, 2001, p.12), de la misma forma la dicotomía rural-urbano tan marcada hace algunos años comienza a disolverse, pues cada vez más lo rural mantiene nexos fuertes de intercambio con lo urbano a través de los alimentos y otros bienes y servicios.

A la par de estos cambios en el ambiente rural las distintas perspectivas para investigar este ámbito también se han ido modificando, Huber C. de Grammont (2008, p. 24) realiza una síntesis de las tendencias en torno a la discusión del concepto de “Nueva Ruralidad” mencionando que:

- 1) Desaparecen los dos grandes campos geográficos económicos y sociales que dominaron el mundo capitalista, el campo y la ciudad, como dos mundos diferenciados.
- 2) Se incrementaron las ocupaciones no agrícolas en el campo, nace el concepto de comunidad transnacional (medios de comunicación masiva y redes sociales a través de la migración), y se desarrollan procesos de hibridación (cultura indígena y urbana).
- 3) Las nuevas tecnologías revolucionan la vida en el campo, las empresas transnacionales mantienen el control de las cadenas productivas y se trabaja mediante una agricultura de contrato.
- 4) Los ingresos no agrícolas adquieren mayor relevancia (familias plurifuncionales).
- 5) Desigualdad social, pobreza y marginación, sustituyen la idea de desarrollo y de integración.
- 6) El problema de género atraviesa todos los problemas mencionados y la cuestión étnica se desprende de la cuestión campesina.
- 7) La conservación del medio ambiente es una cuestión cada vez más apremiante.

Ahora en los análisis sobre lo rural se vierten las miradas a los actores y las nuevas ocupaciones en que incurren, pasando de ser solo campesinos a migrantes, comerciantes, artesanos, jornaleros, ganaderos entre otras, Cristóbal Kay menciona que, en esta nueva manera de investigar el medio rural:

Los análisis estructuralistas y totalizadores son criticados como dogmáticos o tautológicos y son desplazados por los nuevos estudios que enfatizan la agencia y las capacidades de los sujetos para crear sus propias estrategias de vida y a través de sus múltiples intervenciones transformar su entorno y quizás el más allá (2007, p. 32).

Bajo esta perspectiva centrada en el actor, se ha puesto mayor énfasis en temas relacionados con el género, la identidad, derechos humanos, ambientalismo entre otros; a través de los cuales se rescata y promueve “la relevancia de lo humano, lo social, lo cultural, lo ecológico y lo ético” (Sousa, 2011, p. 56). Así, el énfasis

principal en estas nuevas investigaciones está en ampliar la visión del campo de lo agrario a lo rural donde la noción de “Nueva Ruralidad” trata de “enfatar la multifuncionalidad de los espacios rurales debido a la creciente importancia de las actividades no agrarias y de la más fluida e intensa interrelación entre lo rural y lo urbano y lo local con lo global” (Llambí 2004 en Kay, 2007, p. 32), y remarcar los significativos cambios en los patrones culturales y de vida rurales.

Sin embargo, pese a la pluriactividad surgida en el ámbito rural en esta investigación se plantea que el aspecto agrario en América Latina y específicamente en México (por ser el país donde se realiza esta investigación) sigue siendo una parte importante a considerar y es necesario analizar los factores que lo llevaron a formar parte secundaria en el ámbito rural y, sobre todo, conocer las consecuencias que de esto se han derivado.

Los cambios ocurridos en el ámbito rural surgen de las ideas de “progreso” en el pasado y “desarrollo” en el presente estos conceptos nacidos de la economía clásica y asociados con el camino de la civilización moderna, consideran que “la humanidad avanza del pasado al futuro mejorando, es decir, pasando de lo atrasado a lo moderno, de lo rural a lo urbano, de lo agrícola a lo industrial” (Pérez, 2001, p.18) en un sentido lineal. Así, desde las políticas gubernamentales e incluso “desde la academia [se afirma] que debemos marchar al ritmo del progreso económico; se pueden discutir los instrumentos y los medios que sustentan el progreso, pero la esencia de esa idea no [se] pone en duda” (Gudynas, 2009 en Sousa 2011, p. 4).

Partiendo de esta concepción en México una “nueva política gubernamental basada en la privatización de la economía, la inversión extranjera y la apertura comercial se ha concebido como una vía válida para retomar la senda del crecimiento económico” (Romero, 1995, p. 69), lo cual integrará al país de una manera más dinámica al mercado internacional. De esta forma, a través de “la disminución en términos reales de los subsidios y del gasto público y el retiro de la presencia estatal en el agro [se] pretenden crear las condiciones para transformar el capital privado nacional y extranjero en el principal agente de la reactivación económica” (Romero, 1995, p. 70). Sin embargo, esta tendencia de crecimiento y desarrollo económico dista

mucho, en la realidad, de ser lo que promete, pues los beneficios no se han cumplido al menos para los sectores populares y los países “subdesarrollados”.

En cuanto a los ajustes para el agro en el marco de los procesos de desarrollo es necesario considerar el panorama internacional, pues como menciona Teubal, “en los años ‘70 los cambios en el panorama mundial incidieron significativamente sobre el sector agropecuario de los países del tercer mundo en general, y en particular de los países latinoamericanos” (2001, p. 47). En sus reflexiones señala que, durante los años ‘70, se hizo manifiesto un cambio de estrategia de los EE.UU. en relación con el comercio de productos agropecuarios, dando impulso a exportaciones cerealeras, oleaginosas y otros productos agropecuarios y agroindustriales a la economía mundial, lo mismo sucedió con Europa, menciona que ambos países surgen como potencias agropecuarias y agroindustriales en el contexto económico internacional, con dificultades para colocar sus excedentes alimenticios en la economía mundial:

Tras la aplicación de diversos mecanismos de ayuda alimentaria que caracterizaron a la política agraria de los países centrales en los primeros años de la postguerra, en la década de 1970, los EE.UU. y Europa habrían de dar cabida a las exportaciones de sus productos agroindustriales a la economía mundial, incluyendo a los países del Tercer Mundo, y sustituyendo de ese modo la anterior “ayuda” por exportaciones efectivas (Teubal, 2001, p. 48).

Como consecuencia de esta apertura comercial crece la dependencia alimentaria de los países del Tercer Mundo, incluyendo la dependencia cerealera de la mayoría de los países latinoamericanos, siendo los cereales los alimentos básicos de consumo popular masivo. En este sentido, desde los gobiernos se afirma que es mucho más barato en términos económicos importar cereales como el maíz que producirlos, lo cual no es del todo cierto ya que “a pesar de que los precios internos puedan ser más bajos que los internacionales, como en el caso del frijol de 1996 a 1999, del maíz blanco en 1995, del trigo en 1992, 1995 y 1997 se han incrementado las importaciones de dichos cultivos” (De Ita, 2000 en Rubio, 2004, p. 18) de la

misma forma “al tiempo que el país enfrenta un déficit alimentario, ocurren con frecuencia sobre producciones internas de los cultivos básicos” (Rubio, 2004, p. 18).

Igualmente, lo que no se considera (o al menos no se menciona) en este panorama que privilegia las importaciones es la pérdida de empleos en el sector rural que ha dado como resultado la creciente “descampesinización” operada en el agro latinoamericano, Eric Hobsbawn menciona que, en la segunda mitad del siglo XX por primera vez en la historia, la producción humana dejó de ser intensiva en mano de obra y pasó a ser intensiva en capital, y, cada vez más, intensiva en información. Esto con consecuencias dramáticas sobre todo para la agricultura la cual se convirtió en la actividad que más descarta el trabajo humano:

En Japón, la población agraria pasó del 52,4% después de la Segunda Guerra Mundial a 5% en la actualidad, en Corea del Sur y Taiwán sucedió más o menos lo mismo. Incluso en China, la proporción de personas que trabajan en tareas agrícolas descendió del 85% en 1950 a alrededor del 50%. No necesito documentar aquí la hemorragia de campesinos que ha sufrido América Latina desde la década de 1960 (2008, p. 4).

Esta tendencia de “descampesinización” fue promovida por las mismas políticas establecidas por el Estado, pues “frente a la dependencia alimentaria externa de los países del tercer mundo, fueron concitados una serie de proyectos tendientes a promover la autosuficiencia alimentaria” (Teubal, 2001, p. 48). De la misma forma, ahora en este nuevo planteamiento modernizador en el agro mexicano se exige una nueva actitud de los productores rurales ya que solo aquellos sectores de agricultores que demuestren eficiencia productiva y competitividad podrán aspirar a recibir apoyos y subsistir en el mercado, “en este esquema, la mayoría de los recursos financieros y tecnológicos se concentran en estimular la producción de actividades donde existan perspectivas de competir en el mercado nacional e internacional” (Romero, 1995, p. 71), bajo esta perspectiva:

Los productores campesinos son asediados en el mercado doméstico tanto por las importaciones de alimentos baratos como por los productores capitalistas internos que logran ser más competitivos que los campesinos a través de la biotecnología y otras innovaciones tecnológicas que requieren

de una serie de recursos de difícil acceso para los campesinos (Kay, 2007, p. 36).

Blanca Rubio denomina a este nuevo orden agrícola internacional surgido en los años setenta *agroexportador-neoliberal*, y menciona en este los siguientes rasgos sobresalientes:

- a) La agricultura se convierte en una rama marginal en la estrategia de desarrollo económico; b) se constituye una estructura productiva orientada hacia la exportación, básicamente de cultivos complementarios y suntuarios; c) se establece como condición para el desarrollo la inversión extranjera directa; d) se impulsa en el marco del retiro del Estado de la gestión productiva y a través de las políticas neoliberales; e) requiere como una condición la liberalización del mercado de tierras y de trabajo, por lo que fortalece el proceso de contrarreforma agraria; f) los campesinos son considerados sectores infuncionales, por lo que quedan fuera del esquema (1995, p. 194).

Todas estas características tienen como finalidad el dominio de las agroindustrias transnacionales que controlan el mercado agroalimentario mundial, “dichas empresas no someten a la agricultura a una crisis permanente, sino a una forma de subordinación desestructurante” (Rubio, 2004, p. 19). Bajo este panorama los resultados obtenidos son “desequilibrio en los recursos naturales, desempleo, subempleo, producción inadecuada de alimentos y empobrecimiento” (Barkin, 1991, p. 27) por ello “a partir de la segunda mitad del siglo XX, proliferaron movimientos sociales que denuncian las más negativas consecuencias de cinco siglos de “progreso” y seis décadas de “desarrollo” (Sousa, 2011, p. 6) en un contexto donde solo hay ascenso de una reducida élite y quiebra para el resto de la población, pero sobre todo el ascenso se da a costa de perjudicar a la naturaleza y a los sectores populares.

2.3 Las políticas establecidas para el campo mexicano en pro de un desarrollo rural

A partir de 1970 se hizo más evidente que la agricultura a nivel mundial se mueve en dos modelos de producción distintos, en el primero la tendencia es hacia “sistemas más tecnificados, mecanizados, dependientes de insumos sintéticos (principalmente derivados del petróleo), homogéneos, corporativizados, privatizados y dirigidos a la producción de mercancías” (Vandermeer y Perfecto, 2013 en CEMDA, 2016, p. 76) este modelo surge en el siglo XIX pero se aceleró dramáticamente a partir del término de la Segunda Guerra Mundial, con la llamada *Revolución Verde*. El segundo modelo es el sistema denominado tradicional cuyo origen se encuentra en los inicios de las civilizaciones y es un modelo que resguarda sus saberes agrícolas:

Resultado de la coevolución entre los sistemas sociales y ecológicos de los sitios donde se han desarrollado; adaptados a las condiciones climáticas y edáficas locales, con baja o nula dependencia de insumos externos, basados en conocimientos locales, altamente biodiversos y dirigidos a la producción de alimentos y valores de uso culturales particulares a la cosmovisión de los pueblos que los mantienen (Altieri, 1999, Gliessman, 2002, Chappell, 2013 en CEMDA, 2016, p. 76).

En este apartado se realiza un análisis de cómo se han desarrollado ambos modelos en México a partir de 1970 en el contexto de lo que se ha denominado modelo *agroexportador-neoliberal* a través del cual se impulsa el desarrollo de una agricultura con mayor tendencia hacia el primer modelo de producción.

“A principios de sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) se hablaba desde los medios oficiales de alcanzar una más equilibrada productividad de los diferentes cultivos [...] sustituyendo los antieconómicos por aquellos más remunerativos” (Monguel, Fritscher y Azpeitia, 1990, p. 138) se decía que habría que impulsar el azúcar y el algodón que nos dan divisas y ganancias y no al trigo y al maíz que nos aseguran pérdidas en el mercado exterior, esto se estimuló desde la concepción y una política de *ventajas comparativas* la cual planteaba que “México se beneficia si sustituye los cultivos de granos básicos por productos de alto valor que demandan

las clases más ricas en el país y/o los consumidores extranjeros” (Barkin, 1991, p. 59). Sin embargo, esta política se perfiló sólo hacia “los productores comerciales bien dotados, con acceso privilegiado a los insumos estatales subsidiados (riego, crédito, etc.) y que cultivaban productos para los mercados de lujo” (Fox, 1990, p.197; Barkin, 1991, p.132; Rubio, 2004, p. 40) y en el trasfondo de esta postura igualmente, se relegó a último término las formas tradicionales de producción y la soberanía, lo cual dejó al país en una relativa indefensión frente al mercado internacional y las grandes potencias.

Para el sexenio de López Portillo (1976-1982) la tendencia de desmantelamiento por parte del Estado de beneficios para los pequeños productores se agudizó, pues “los nuevos líderes del país empezaron a considerar la ineficiencia productiva de los pequeños productores rurales como producto de su ocio o de la improductividad del minifundio, más que de las condiciones generadas por un desarrollo desigual e injusto” (Monguel et al., 1990, p. 151); igualmente, se decía que el gobierno “no sería más paternalista con los campesinos, pues es un vicio que los ha envuelto indolentes” (Fritscher, 1985 en Monguel et al., 1990, p. 153); se dejó así al peso creciente de la inversión privada como la palanca fundamental para el crecimiento económico, pues los defensores del modelo neoliberal suponían que la privatización del campo conlleva a una mayor eficacia productiva.

Sin embargo, las consecuencias de esta serie de manejos fueron inmediatas, pues en México “Tlálloc se negó en 1979 a ser partícipe de la nueva política de desarrollo. Condiciones climatológicas adversas dieron como resultado un total de 2 731 223 hectáreas siniestradas de maíz y 617 000 hectáreas afectadas en el caso del frijol” (Monguel et al., 1990, p. 158). Y a nivel internacional, para “1980, el director de la FAO, Edouard Saouma, declaraba un estado de alerta mundial, pues el crecimiento marginal de la agricultura en 1979 y 1980 (del 1 y 0.3% respectivamente) provocaron un descenso en las reservas mundiales de cereales” (Monguel et al., 1990, p. 158), estas cifras se encontraban por debajo del nivel mínimo necesario para la seguridad alimentaria mundial.

Bajo este panorama, Estados Unidos país, que controlaba el 80% de la producción mundial de granos, empezó a usar cada vez con mayor frecuencia el chantaje político por medio del alimento, y en “1979 el presidente James Carter avalaba la propuesta del senador demócrata por Iowa de canjear petróleo mexicano por cereal norteamericano” (Fritscher, 1979 en Monguel et al., 1990, p. 159).

Esta situación llevó al gobierno mexicano a replantearse el tema de la autosuficiencia alimentaria, por ello para 1980 y 1982 cabe señalar la experiencia del Sistema Alimentario Mexicano (SAM) “se trataba de una iniciativa reformista [...] cuya intención era invertir los recursos necesarios para respaldar el viejo compromiso del Estado con la autosuficiencia alimentaria nacional”, esto a través de “una política aparentemente “campesinista” que intentaba favorecer la economía campesina en la producción temporalera de granos básicos” (Fox, 1990, p. 197). Mediante este sistema se dirigieron beneficios a campesinos que antes eran excluidos, pequeños productores ubicados entre aquellos agricultores comerciales que ya se beneficiaban de las políticas del gobierno, y el amplio número de productores de infrasubsistencia *minifundios* que no eran capaces de producir un excedente para los mercados nacionales.

Bajo este sistema hubo una regulación estatal de mercados rurales de granos, con el fin de aumentar la capacidad de negociación de los campesinos frente a los intermediarios, igualmente a través del incremento del precio de garantía se intentó aumentar el interés por la comercialización. Jonathan Fox (1990) menciona que durante el periodo del SAM hubo mayor apertura de créditos para disponibilidad general por parte de Banrural institución que se caracterizaba por solo otorgar crédito a campesinos en condición de producir excedentes para el mercado. En este tiempo el seguro ANAGSA también redujo su interés anual para tierras sembradas con maíz, frijol, arroz y trigo, FIRA a la par se sumó ofreciendo tasas de interés del 12% a cualquier productor de maíz o frijol. Además de esto, la política del SAM contemplaba descuentos en fertilizantes e insecticidas en un 30% para granos básicos temporaleros y descuentos de 75% en el precio de las semillas híbridas “certificadas” de granos básicos. Todos estos procesos estuvieron acompañados de

asistencia técnica, muchas veces proporcionada por la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH).

Sin embargo, la mayoría de las dependencias en las que se apoyó el SAM para cumplir sus objetivos tenían un historial en corrupción el cual continuó durante su aplicación, tal es el caso que en un estudio que se llevó a cabo en el Colegio de Posgraduados de Chapingo se demostró que estos apoyos nunca llegaron completos a la población objetivo “la mayor parte de los campesinos nunca vio el dinero. La mayoría no conocía el programa, se trataba solo de papeles que iban y venían” (Fox, 1990, p. 226) puesto que las gestiones administrativas si se realizaron siempre.

Otra cosa que sucedió fue que el SAM nunca intento desplazar a los productos agrícolas de exportación o industriales de las tierras de riego, dada su importancia para la generación de divisas y empleo. De esta manera todos los productores se continuaron beneficiando de los créditos y los apoyos otorgados sin una evaluación previa, así:

Los resultados productivos de 1980 a 1982 indican que, como fue delineada e implementada, la estrategia del SAM perdió la especificidad de su orientación en el sentido de apoyar principalmente a la agricultura campesina temporalera y se convirtió en una política general de apoyo a la producción de granos (Fox, 1990, p. 228).

A pesar de esto, en su propuesta original el SAM planeaba una respuesta considerable para los problemas sociales de pobreza e inquietud en el México rural en un periodo donde había una importación masiva de alimentos, pues “mejoró sustancialmente los incentivos para la producción de alimentos básicos y aumentó los subsidios para el consumo, [sin embargo,] rápidamente cayó víctima de las exigencias de la crisis” (Barkin, 1991, p. 30).

Antes de la crisis de la deuda surgida en 1982 la intervención del Estado en la agricultura incluía un sistema de precios de garantía, subsidios a insumos agrícolas, créditos y seguros además de la participación del gobierno en la comercialización y procesamiento de granos, a finales de 1982 “el gobierno de De la Madrid [1982-

1988] empezó a dismantelar las políticas de apoyo al campo, al sector agropecuario, al eliminar el apoyo a los precios de cinco de los 12 cultivos básicos y a reorganizar la Compañía de Subsistencias populares (Conasupo)” (Moreno y Ros, 2010, p. 230). Entre estos cambios se fueron todos los apoyos brindados por el Sistema Alimentario Mexicano, Barkin menciona que “cuando se retiraron estos programas los campesinos estaban peor que antes, porque no tenían acceso a los insumos modernos ni a las semillas, ni a los arreglos para laborar en cooperativa” (1991, p. 60) además varios productores habían sustituido sus semillas nativas localmente adaptadas por las variedades mejoradas ofrecidas a través del SAM bajo el estandarte de la *revolución verde* las cuales requerían la aplicación de fertilizantes, por lo cual, al ser eliminados los subsidios, hubo una perdida en la calidad de las semillas dando paso a la erosión de la autonomía de los productores.

Todas estas políticas de desmantelamiento al campo mexicano iniciadas desde 1970 se concretaron a principios de 1992 durante el gobierno de Salinas (1988-1994) cuando entró en vigor una nueva ley agraria de acuerdo con la reforma del artículo 27 constitucional, la cual tenía el objetivo de incrementar la “seguridad” en la tenencia de la tierra y con ello la productividad y la inversión en el sector agrario, esta ley dio por concluido de manera formal el proceso de reforma agraria y permitió la privatización de los ejidos al eliminar las restricciones sobre su uso. Moreno y Ros (2010, p. 230) mencionan que, al mismo tiempo de la reforma agraria, se eliminaron los permisos de importación y se redujeron los aranceles como parte de la transformación general de la política comercial y la operación del TLCAN. Igualmente, en 1991 se canceló el esquema de precios de garantía para las cosechas básicas, con la excepción del maíz y el frijol y los créditos y subsidios oficiales se redujeron a raíz del cierre de Banrural; los subsidios a fertilizantes y la asistencia técnica también fueron minimizados y dirigidos a otras áreas, los mercados de insumos y productos para el sector también fueron desregulados y Conasupo comenzó a ser desmantelada a partir de 1991, para desaparecer por completo en 1999. En el caso de diversas empresas del Estado dedicadas a la producción de fertilizantes, semillas y otros insumos, así como a la comercialización de café, azúcar y tabaco fueron cerradas o privatizadas.

Todas estas reformas fueron acompañadas de “medidas compensatorias” como la creación de Apoyos y Servicios a la Comercialización Agropecuaria (ASERCA) en 1991 o ProCampo un programa de complemento al ingreso de productores agrícolas surgido en 1993 cuya finalidad era paliar los efectos negativos que se esperaban por la abolición de los precios de garantía y los apoyos comerciales surgidos con el TLCAN. Para 1996 durante el gobierno de Zedillo (1994 – 2000) se crea la Alianza para el Campo con la finalidad de aumentar la productividad del agro mediante pequeños proyectos de inversión financiados de manera conjunta por el gobierno y los productores privados.

En todos los programas antes mencionados, se observó una tendencia, que aún continúa, al trasladar los granos básicos del área de riego hacia la de temporal, de acuerdo con Blanca Rubio:

De los 10 principales cultivos: maíz, frijol, arroz, trigo, sorgo, soya, cártamo, ajonjolí, cebada y semilla de algodón, 59.2%, provenían en 1990 de tierras de temporal, y de tierras de riego 40.8%. Ya para 1999, las tierras de temporal representaban 62.8%, y las de riego 37.2%.

En cuanto al arroz, la producción en temporal pasó de 39.3% en 1990 a 52% en 1999; el ajonjolí pasó de 50% en 1990 a 96.6%; la soya pasó de 16.9% a 87.6% y el sorgo pasó de 52% a 68.3% del total.

Esto implica que los granos básicos decadentes se van dejando a los campesinos por su baja rentabilidad, en tanto se trata de un sector que no cuenta con otras opciones productivas ante la falta de crédito y recursos (2004, p. 28).

En el 2003, durante el gobierno de Fox, se creó el Acuerdo Nacional para el Campo con el objetivo de establecer una política de Estado con reformas estructurales para que el desarrollo de la sociedad rural sea alcanzado. Sin embargo, los resultados de todos estos programas no han sido positivos, pues...

...en 2011 la producción de maíz en México cayó a su nivel más bajo en 20 años al ubicarse en 17.6 millones de toneladas (...) como consecuencia las importaciones alcanzaron su nivel más alto desde la última crisis internacional de precios de alimentos y superaron 9.8 millones de toneladas (...). En ese mismo año, la producción de trigo fue de 3.6 millones de

toneladas mientras que las importaciones fueron de 4.2 millones de toneladas. En otras palabras, México importó casi más de la mitad del trigo que consumió en 2011. En el caso del arroz, la situación fue más delicada ya que el país sólo produjo 17% del arroz que consumió su población en el año de referencia (Curiel, 2013, p. 9).

Bajo este panorama surge MasAgro, Programa Modernización Sustentable de la Agricultura Tradicional, como parte del Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018, con el reto de elevar la productividad en la agricultura, pero además adaptarla al cambio climático para garantizar la seguridad alimentaria de la población mexicana.

Este programa, bajo la tutela de SAGARPA y el CIMMYT, en uno de sus objetivos principales se plantea incrementar en 85% la producción de maíz de temporal, hacia el año 2020, además del trigo y arroz, poniendo en prioridad a productores de pequeña y mediana escala que cultivan terrenos de temporal. No obstante, el programa también fomenta la productividad y, sobre todo, la sustentabilidad de las regiones que cuentan con sistemas de riego. MasAgro en sus inicios se planteó cubrir las metas propuestas a través del mejoramiento genético, es decir, a través de la investigación busca la generación de nuevas semillas que sean más resistentes al calor, la sequía y las plagas que se observan en el país. Ahora “el programa promueve activamente la adopción de las variedades e híbridos generados por su red de mejoramiento participativo mediante asesoría comercial y asistencia técnica que permitan alcanzar, en última instancia, las metas de productividad señaladas” (Curiel, 2013, p. 14).

Sin embargo, investigadores sugieren que de alcanzarse el éxito (el cual en este 2018 no se ha alcanzado) en los objetivos de MasAgro, se “supondría el desplazamiento de entre 25 y 50% de la superficie que actualmente se siembra de maíz nativo, lo cual claramente pone en riesgo la diversidad de este cultivo en todo el territorio nacional” (Turrent, 2014, en CEMDA, 2016, p. 79); además, ya es sumamente conocida la “pérdida de vigor de los híbridos en la segunda y posteriores generaciones de siembra, forzando al agricultor a comprar indefinidamente nuevas semillas en cada ciclo, así como la necesidad de insumos para su mantenimiento y de maquinaria para su manejo” (Berlan y Lewontin, 1986; Japhether, 2006;

Espinosa-Calderón 2012 en CEMDA, 2016, p. 81) entre otras tantas desventajas. Finalmente, en este programa nuevamente como en el caso de la experiencia del SAM, existe “falta de participación de los grupos objetivo, de los campesinos temporaleros, en la formulación e implementación de las políticas” (Fox, 1990, p. 231), así se menciona que...

...MasAgro en su componente “MasAgro Productor” olvida el diálogo de saberes y habla de centros de investigación, desarrollo, adaptación y “extensión” de tecnologías, los llamados hubs (CIMMYT, 2015a). De acuerdo con Freire, el término extensión implica “intentar que ellos [los campesinos] cambien sus conocimientos asociados a su acción sobre la realidad, por otros que son los del extensionista” (Freire, 1973); el extensionista, asumiendo que sus conocimientos son los verdaderos, los extiende, los deposita en los agricultores, convirtiéndose así en el sujeto del proceso, dejando de lado el diálogo horizontal desde las condiciones particulares de cada campesino (CEMDA, 2016, p. 89).

En conclusión, como se han desarrollado en el contexto agrario mexicano “la mayoría de los programas gubernamentales, se han orientado al estímulo del crecimiento económico, proporcionando la infraestructura necesaria para fomentar la inversión privada y crear un ambiente que conduzca a obtener utilidades” (Barkin, 1991, p. 112). De esta manera, las formas de cultivo homogéneas propuestas por los gobiernos promueven la dependencia total de las industrias y han llevado a erradicar una producción independiente de alimentos, además de una enorme pérdida de saberes que se sustentan en los cultivos nativos. Además, bajo este esquema *neoliberal-agroexportador* comenzó a ser muy difícil vivir del campo para los pequeños productores, lo cual ha llevado a que varias familias rurales abandonen sus comunidades o dejen de sembrar y realicen muchas otras actividades para concretar su ingreso, esto se suma a muchos otros problemas en el sector rural que no desaparecieron nunca, como la pobreza, pues aunque el comercio mundial de productos alimentarios y no alimentarios de origen agropecuario aumentó, regularmente esto solo contribuyó al surgimiento y fortalecimiento de grandes corporaciones transnacionales y no necesariamente cooperó para mejorar las condiciones de vida de millones de medianos y pequeños

productores y trabajadores rurales en México. Y, en muchos casos, por el contrario, las exportaciones no tradicionales reemplazaron la producción de alimentos básicos, generando escasez y alza de precios de estos últimos.

Incluso en otras situaciones, como menciona Blanca Rubio (2004, p. 18), aunque exista sobre producción interna y que los precios internos puedan ser más bajos que los internacionales “se han incrementado las importaciones [...] como si la racionalidad económica no cupiera en los importadores”, esto, sin duda, forma parte de las características del modelo *agroexportador neoliberal*, el cual impone una “subordinación desestructurante que impulsan las agroindustrias transnacionales, a través de la importación y la disminución de los precios, [y que] ha afectado a los 238 mil productores, de los cuales 200 mil son indígenas y producen en pequeñas parcelas minifundistas” (Rubio, 2004, p. 35).

Otros problemas que se agudizaron en el ámbito rural como consecuencia de la aplicación de los avances tecnológicos generados por la *revolución verde* están relacionados con la salud y el ambiente pues a la fecha solo han dejado consecuencias negativas puesto que si bien durante su apogeo en el sector agronómico se logró mayor productividad desde los años sesenta “la crisis ambiental vino a cuestionar la racionalidad y los paradigmas teóricos que han impulsado y legitimado el crecimiento económico, pero han negado a la naturaleza” (Leff, en Mallén, 2012), pues como consecuencia de la utilización masiva de agroquímicos, en particular de pesticidas, muchos de ellos prohibidos en los países altamente industrializados, al igual que el manejo intensivo de los recursos ambientales se ha generado deforestación, contaminación del suelo, erosión, etc.

Las consecuencias negativas generadas por la *revolución verde* ya se han explorado bastante y desde mediados del siglo XX con el trabajo pionero de Rachel Carson *SILENT SPRING* (1962) se hace evidente como “la racionalidad económica desterró a la naturaleza de la esfera de la producción, lo que generó procesos de destrucción ecológica y degradación ambiental” (Mallén, 2012, p. 2). Así mismo, aunado a la causa ambiental hasta hoy en día es evidente como “la expansión internacional del capital y la manera en que integra a los recursos y a la gente en

un sistema polarizado de gran riqueza acompañado por pobreza y despojo” (Barkin, 1991, p. 82), lo cual evidencia la crisis socioambiental que se vive en el país y lo inadecuado ambiental y culturalmente hablando del marco jurídico y la política pública desarrollada para el campo.

2.4 Las características de la Educación Agrícola Superior bajo un esquema neoliberal

Sabemos que desde sus orígenes la Educación pública en México ha jugado un papel significativo en la conformación de la ciudadanía y el desarrollo histórico del país, a partir de esto y por la importancia que ha adquirido en sí la educación, no puede pensarse el futuro sin considerar el rol que cumple y cumplirá, conjuntamente de acuerdo con Torres (2007):

Prestar atención a las trayectorias que se están produciendo en el ámbito de la economía, a los modos en que se está reestructurando el capitalismo [...] es una tarea imprescindible tanto para adecuar los sistemas educativos, como para detectar y comprender el significado de las nuevas reformas educativas (p. 16).

Bajo este panorama al papel ejercido por la educación se le ha despojado de un rol neutral, Fernández (2018) menciona que “debemos reconocer que todo proyecto de país, y en consecuencia todo proyecto educativo se encuentra fuertemente ligado a intereses de clase de quienes los formulan”, no obstante, para el ámbito educativo al igual que en la agricultura que se debate entre dos polos la tradicional y la agroindustrial también existe una tensión doble:

Por un lado, nos encontramos con una propuesta de una educación subordinada a los designios de la economía y que tiene por centro el desarrollo de los ciudadanos en función de necesidades economicistas del mercado, y en el otro extremo, un relato político humanista que apuesta a una educación centrada en las personas y que propone el desarrollo integral de las mismas (Fernández, 2018).

Derivado de la primera propuesta se ha desarrollado el denominado enfoque por competencias que considera entre sus premisas que frente a la rapidez con que se desarrolla la tecnología el mercado laboral se hace cada vez más inestable y cambiante, “para lo cual resulta imprescindible que las políticas educativas capaciten a la fuerza de trabajo para adaptarse con gran flexibilidad a la nueva realidad laboral, supeditando la formación del sujeto a las condiciones que establece el mercado” (Alfonzo, 2018), de la misma forma bajo esta propuesta se exalta el esfuerzo individual como la vía hacia el éxito. Según Guevara (1980) en la educación superior a partir del ciclo desarrollista en México “las posibilidades de triunfo en estas condiciones dependían enormemente de la ilustración individual y, por lo mismo, la educación se revelaba como un medio excepcional, privilegiado, para ascender en la escala social”. Hoy en día las cifras de desempleo nos muestran que esto no es así, pues un gran porcentaje de los desempleados cuentan con estudios profesionales, de acuerdo con Sousa “el siglo XX demostró que muchas de las premisas que sostienen la civilización occidental son falsas” (2011, p. 17).

En específico, para la educación agrícola tenemos un panorama muy particular; en cuanto al ámbito comercial “después de 1982, con excepción de hortalizas y flores para el mercado extranjero, la agricultura se estanca” (Gastélum, 2009, p. 141), en este contexto María de Ibarrola Nicolín realiza una investigación muy pertinente sobre la educación técnica agropecuaria de nivel medio superior, creada a raíz de la reforma educativa de la década de los setenta, sin embargo las conclusiones que obtiene abarcan también a la educación agrícola superior, en principio menciona que;

A la época de mayor impulso a la formación escolar de profesionales agropecuarios, tanto a nivel medio superior como a nivel superior, corresponde:

- a) una dramática caída del producto interno agropecuario;
- b) el desplome de la capacidad de autoabastecimiento alimentario del país y la profundización de la dependencia al respecto, y
- c) un grave desempleo entre los egresados de este tipo de escuelas. (Ibarrola, 1994, p. 341).

Con estos resultados si “se aceptara la relación lineal entre escolaridad y productividad que sostienen todavía algunas instituciones como el Banco Mundial, tendría que proponerse que en el caso de México la correlación resultó no sólo negativa, sino contraproducente” (Ibarrola, 1994, p. 341).

En general, para una profesión nacida de una propuesta educativa y los diversos proyectos para el campo desarrollados por el Estado mexicano los cambios económicos han sido realmente impactantes, Gastélum menciona sobre el quehacer de los agrónomos en el campo nacional que “entre Ávila Camacho y López Portillo los giros en la práctica oscilaron sobre un mismo ejercicio: del extensionismo técnico [...] al extensionismo burocrático [...] ambos extensionismos <<persuasores>> de la política y los programas estatales” (2009, p. 135). En estos “la producción en el campo siguió el modelo del cambio tecnológico inducido, [y la] pedagogía se alineó a la calidad, la productividad, a la rentabilidad financiera, en si a la aplicación del proceso industrial de producción” (Victorino y Ramos, 2017, p. 214). Posteriormente, con De la Madrid y los demás presidentes que prosiguieron esto terminó y se pasó “al desmantelamiento de la asistencia técnica estatal a los productores” (Gastélum, 2009, p. 136).

Según Nieto a inicios de los 80's, en el país se manifestó una severa crisis económica, caracterizada por devaluación, inflación y una drástica disminución de los recursos públicos y...

...las primeras secretarías en verse afectadas por el recorte de recursos presupuestales fueron la Secretaria de Agricultura y Recursos Hidráulicos y la Secretaria de la Reforma Agraria, así como bancos y empresas descentralizadas (Banrural, Fertimex, Pronase, etc.), que eran las principales fuentes de empleo de los agrónomos (1999, p. 10).

Para esta época lo que vino a dar un respiro en cuanto a la empleabilidad de los profesionistas de la agronomía fue el Sistema Alimentario Mexicano (SAM) instaurado con José López Portillo, sin embargo, en este vaivén Nieto señala que “el papel de los agrónomos se había reducido a ejecutar planes y programas

gubernamentales, en cuya formulación habían tenido poca influencia como gremio” (1999, p. 10).

Una vez con el establecimiento de la reforma del Artículo 27 constitucional, en 1992, con la modificación en la tenencia de la tierra, “desaparece la consideración de la propiedad social en el horizonte de la formación agronómica; el agrónomo que supone este cambio deja de ser un extensionista de la política agrario-agrícola estatal y transmuta en un profesional al servicio de la agricultura comercial” (Gastélum, 2009, p. 142).

Lo anterior, en buena medida se da como resultado de los efectos de las políticas económicas que fueron llevadas a cabo desde los 70's con el inicio de la apertura comercial que culminó en los 90's con el comienzo del TLC y que continua hasta ahora, de acuerdo con Aragonés (2004):

A una década de la liberalización de la economía y a siete años de haberse puesto en marcha el TLC se puede afirmar que su impacto ha sido negativo para la economía y la sociedad mexicana, y fundamentalmente para las zonas rurales, ya que las políticas relacionadas con la apertura comercial impidieron fortalecer el mercado interno y los sectores productivos se vieron sobrepasados por la competencia internacional (p. 247).

Bajo este contexto fue evidente el decremento sufrido en la producción agrícola “justamente en el periodo en el que entró en vigor el TLCAN, la producción fue únicamente de 2.28 millones de toneladas [...] hubo un decremento de 50%” (Aragonés, 2004, p. 247).

En esta nueva perspectiva al servicio de la agricultura comercial se requiere de “un profesional a desempeñarse en el marco de valores ligados a la <<rentabilidad>>, la <<productividad>> y la <<competitividad>>” (Gastélum, 2009, p. 142), igualmente bajo estas consignas los sectores productivos de bienes y servicios obtienen un papel relevante al orientar la “pertinencia” de contenidos curriculares, reduciendo así la capacidad creadora e investigativa de las academias y órganos de planeación, de la misma forma se elige el sector al cual se va a beneficiar, según Ibarrola (1994) los investigadores de desarrollo agropecuario en México coinciden en demostrar

que la modernización favoreció a un número muy reducido de productores en el país, contribuyendo a polarizar las condiciones de producción entre, aproximadamente, un 10 por ciento de los productores, que de alguna manera incorporan la modernización, frente a un 90 por ciento para quienes las opciones tecnológicas desarrolladas resultan inaplicables e inaccesibles:

En buena medida ello se debe a que el desarrollo impulsado tanto por la política como por la investigación se basa en recursos financieros y de infraestructura elevados, de procedimientos de organización laboral compleja y relaciones de distribución y comercialización de la producción a gran escala que están totalmente alejados de las posibilidades de las unidades campesinas (p. 344).

Con este tipo de adecuaciones para la educación, el mercado como ya hemos mencionado anteriormente se convierte en el guía de la misión educativa, apoyado fuertemente por diversas instituciones de nivel internacional como el Banco Mundial, como lo mencionaba en 2015 su presidente Jim Yong Kim...

...nosotros en el Grupo del Banco Mundial estamos trabajando con los gobiernos para fortalecer los sistemas educativos, para brindar aprendizajes de calidad para todos. Este enfoque en sistemas significa que apoyaremos a los docentes de manera más efectiva y utilizando la tecnología para complementar sus esfuerzos, al mismo tiempo que estableceremos claros estándares de aprendizaje y evaluación del aprendizaje en forma frecuente (tomado de Alfonzo, 2018).

Bajo esta perspectiva se erige un nuevo concepto el de *calidad educativa*; que tiene toda una serie de implicaciones en cuanto a la evaluación del aprendizaje las cuales no profundizaremos en este trabajo puesto que requiere todo un análisis más extenso, solo mencionaremos que Sebastián Plá, un especialista en el tema, en una entrevista realizada para *Hemisferio Izquierdo* (2018) señala que “la historia de la calidad educativa ha producido un cambio en la función educativa de los sistemas educativos nacionales. El Estado ya no educa, sino que es un mero garante de la calidad”.

En cuanto a la educación agrícola es innegable también que el Estado ha dejado de ser el principal contratante de los profesionales de ciencias agrícolas de acuerdo con Zepeda (2002, p. 95), en la actualidad para que los profesionales de estas ciencias puedan mejorar su contribución al desarrollo agropecuario es indispensable que tanto las facultades, los decanos, los docentes y los futuros profesionales agrícolas consideren tres desafíos pertinentes para desarrollar una educación agrícola superior acorde con el contexto actual:

La eficiencia: la cual a su vez implica 1) el perfeccionamiento de los procesos productivos de comercialización de la empresa agropecuaria; 2) que los agricultores optimicen el uso de los recursos de que disponen bajo un uso racional, puesto que la mentalidad minera que solo extrae y la industrial que exige solo insumos externos serán cada vez menos factibles de aplicar; 3) reorientar los procesos productivos; 4) un profesional de las ciencias agrícolas preparado para adaptarse creativamente a las nuevas circunstancias en una época de sofisticada tecnología y acelerados cambios; y como consecuencia de los factores anteriores, 5) en la medida en que, un mayor número de productores se incorporen a los mercados internacionales, las tareas del profesional de las ciencias agrícolas se ampliarán.

Un desarrollo humano con sostenibilidad: este desafío supone lidiar con la problemática de los recursos finitos y no renovables en los que hasta ahora se basa la agricultura convencional, petróleo y agua; aun y cuando fuera deseable mantener y fomentar el modelo productivo basado en el paquete tecnológico que depende del uso del petróleo, esta opción resulta insostenible más allá de tres décadas en virtud de la disminución de las reservas probadas del hidrocarburo, condiciones que desembocarán en el aumento de su precio. De la misma forma el agua que ha jugado un importante papel para el desarrollo de la humanidad, los alimentos, la energía y la productividad industrial, en parte por el uso irracional se ha convertido en un factor limitante para sostener el patrón productivo en la agricultura, por este motivo es necesario buscar y aplicar opciones que racionalicen el uso del agua disponible.

La equidad: En 1994, 61% de la población rural de América Latina y el Caribe vivían en la pobreza, algo muy significativo por ser el porcentaje más alto del mundo. Sin embargo, la pobreza no solo se da entre países sino también entre personas, en cuanto al agro existen inequidades entre quienes pueden tecnificar su agricultura y los que quedan condenados al arcaísmo productivo. Por lo anterior, la equidad debe llegar a las comunidades rurales a través de oportunidades reales, ofrecer tales oportunidades significa, como mínimo, poner a disposición de todos los estratos de agricultores alternativas tecnológicas que sean compatibles con los recursos que ellos disponen y capacitación para que sepan aplicarla correctamente a la solución de sus problemas.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta frente a la manera en cómo se está desarrollando la política educativa encaminada desde y para el beneficio de ciertos sectores como el empresarial, hoy en día es oponer “otro frente, democrático y popular, que convoque a docentes, estudiantes, padres y madres, intelectuales, movimientos sociales y diferentes colectivos comprometidos con la cultura y la defensa y transformación de la educación pública” (Hemisferio Izquierdo, 2018). Como bien menciona Fernández (2018), “no es lo mismo un proyecto impulsado por empresarios, que un proyecto de los trabajadores organizados” que privilegie la transformación social y que forme ciudadanos capaces de convertirse en sujetos históricos propulsores de los cambios hacia sociedades más justas y más solidarias. Partiendo de un nuevo enfoque igualmente, educar significará:

Propiciar en el estudiante una inteligencia que al comprender el mundo se despoje de prejuicios innecesarios y se ponga en franquía para pensar libremente [en consecuencia] convencer al educando hacia la formación de un corazón solidario es la gran meta ética de la educación (Osorio, 2010 en Sousa, 2011, p. 89).

2.5 ¿Un desarrollo rural alternativo?

Hoy en día el concepto de desarrollo se vuelve algo polisémico, si consideramos que lo que se planteaba como tal tan solo en el ámbito del agro mexicano ha degenerado en un sistema de agricultura industrial, el cual si bien ha aumentado el

rendimiento de ciertos cultivos ahora cuenta con mayores impactos negativos como los siguientes:

- (i) Pérdida de la agrobiodiversidad; (ii) degradación ambiental; (iii) erosión de los conocimientos agrícolas tradicionales; (iv) aumento de la migración rural por la pérdida relativa de la productividad campesina y proletarización de los agricultores; (v) pérdida de la autonomía comunitaria para decidir sobre el uso de sus territorios, recursos y alimentación, esto es, enajenación del control cultural de los recursos naturales y territorios ancestrales; y (vi) producción de alimentos de baja calidad nutricional, con residuos tóxicos y poco diversos (CEMDA, 2016, p. 77).

Asociado a lo anterior Paré y Calderón (en Concheiro y Diego, 1999, p. 2) mencionan que, en 1970 las cuatro quintas partes de todos los agricultores del país sólo podían mantenerse con sus familias, a un nivel de subsistencia e infrasubsistencia. A partir de 1982, este proceso de *pauperización* se había extremado a un grado impensable, debido al impacto de la política neoliberal, para 1992 los ingresos de los campesinos se habían reducido, nada menos que a la mitad y hasta la fecha, esta crítica tendencia no solo se ha mantenido, sino que se ha agudizado. Con este panorama tenemos un concepto de desarrollo que para algunos factores de poder ha significado únicamente crecimiento de la productividad lo cual se da a costa de los recursos naturales y de la exclusión social.

Para entender mejor sobre el desarrollo y las implicaciones que ha tenido Arturo Escobar realiza una síntesis sobre la conceptualización del tal término a lo largo de los últimos cincuenta años, menciona tres momentos principales correspondientes a tres orientaciones teóricas contrastantes:

La teoría de la modernización en la década de los cincuenta y sesenta, con sus teorías aliadas de crecimiento y desarrollo; la teoría de la dependencia y perspectivas relacionadas en los años sesenta y setenta; y aproximaciones críticas al desarrollo como discurso cultural en la segunda mitad de la década de los ochenta y los años noventa (2005, p. 18).

En cuanto a la primera, en la teoría de la modernización desde un paradigma liberal se inauguró un periodo de certeza considerando los efectos benéficos del capital, la

ciencia y la tecnología como lo vimos en el capítulo anterior. Esta primera conceptualización sufrió su primer golpe con el surgimiento de la teoría de la dependencia, la cual planteaba que las raíces del subdesarrollo se encontraban en la conexión entre dependencia externa y explotación interna, para los teóricos de la dependencia forjados desde el paradigma marxista el problema no residía tanto en el desarrollo sino en el capitalismo. Una vez en los años ochenta un creciente número de críticos culturales en diversas partes del mundo cuestionaba el concepto mismo de desarrollo, “dichos críticos analizaban el desarrollo como un discurso de origen occidental que operaba como un poderoso mecanismo para la producción cultural, social y económica del tercer mundo” (Escobar, 2005, p. 18). A estos últimos se les ha considerado dentro del paradigma postestructuralista.

De este último enfoque se rescatan los siguientes aportes:

- a) El motivador principal de la crítica postestructuralista fue el cuestionar los modos en que Asia, África y Latinoamérica llegaron a ser definidas como “subdesarrolladas”;
- b) dar cuenta de que el discurso del desarrollo hizo posible la creación de un vasto aparato institucional a través del cual se desplegó el discurso; es decir, por medio del cual se convirtió en una fuerza social real y efectiva transformando la realidad económica, social, cultural y política de las sociedades en cuestión. Dentro de este vasto aparato se encuentran instituciones como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional;
- c) considerar que el discurso del desarrollo opera a través de dos mecanismos principales; i) la profesionalización de los problemas del desarrollo, lo cual ha generado el surgimiento de conocimientos especializados, así como campos para lidiar con los problemas del “subdesarrollo”; ii) la institucionalización del desarrollo a través de una vasta red de organizaciones.
- d) Igualmente, el análisis postestructuralista destacó las formas de exclusión que conllevaba este proyecto, en particular la exclusión de los conocimientos, las voces y preocupaciones de aquellos a quienes, paradójicamente, deberían beneficiarse del desarrollo.

No obstante, la culminación de la aportación postestructuralista radica en hablar del postdesarrollo, noción que ya ha tenido críticas pertinentes.

Otros autores como José de Souza realizan un análisis igualmente detallado sobre el desarrollo, para él en el mundo moderno, casi todo está ordenado para el desarrollo y toda gestión de los emprendimientos humanos lo asumen como una meta, además menciona que “la ciencia moderna y su paradigma clásico de innovación concibieron e instituyeron una visión del mundo y un pensamiento que inspiraron y legitimaron el ‘discurso del progreso’ en el pasado y el ‘discurso del desarrollo’ en el presente” (Souza, 2011, p. 5). No obstante, en la actualidad las violencias de diferentes tipos, las desigualdades de distintas naturalezas, la vulnerabilidad de todas las formas de vida, las injusticias no permiten observar las bondades con que se planteó el desarrollo, por el contrario, en nombre de éste se ha realizado una violación histórica de lo humano, lo social, lo cultural, lo ecológico y lo ético. Igualmente, en la visión imperante del desarrollo en la etapa neoliberal se han limitado valores y visiones originados de las civilizaciones mesoamericanas que se encuentran en la memoria colectiva con consideraciones como *el buen vivir* de los pueblos de frente a la mercantilización de la naturaleza, la vida y el trabajo.

Con el surgimiento y la visibilización de los diversos movimientos sociales, Concheiro y Diego mencionan que “ya la ética de la liberación implícita en los movimientos sociales de hoy día se plantea una nueva modernidad, donde la igualdad reconoce la diferencia y la libertad necesariamente va acompañada de un sentido solidario de reciprocidad” (1999, p. 1), pues hasta ahora “las modernizaciones no han representado otra cosa para los campesinos que su empobrecimiento en todos los órdenes” (1999, p. 2).

Entre las diversas conceptualizaciones que se plantean un desarrollo alternativo en la actualidad se encuentran casos como el del Proceso de Comunidades Negras (PCN), del Pacífico Sur colombiano, donde los activistas y las comunidades mismas no sólo han reclamado su derecho como productores de conocimientos, sino que al hacerlo “han desarrollado una conceptualización alterna del Pacífico como un “territorio – región” de grupos étnicos que no corresponde a la construcción convencional de un lugar para el desarrollo regional” (Escobar, 2005, p. 22), igualmente en México diversos grupos indígenas y campesinos “han venido

luchando por demandas que trascienden con mucho las concepciones agraristas y economicistas sobre la tierra, introduciendo elementos de una propuesta alternativa [...], alrededor sobretudo de los derechos colectivos y territoriales y de la llamada democracia horizontal” (Concheiro y Diego, 1999, p. 2).

A la par de estas luchas y nuevas conceptualizaciones se suman diversos grupos en el ámbito intelectual, en este sentido Escobar (2005, p. 30) menciona por ejemplo que “el proceso de pensar radicalmente el desarrollo y la modernidad podrían abrir las puertas a poderosas posibilidades. Si aceptamos ya sea la necesidad de rebasar la modernidad o el planteamiento de que estamos en un periodo de transición paradigmática”. Para José de Sousa (2011), a través de la deconstrucción cultural se hacen visibles las verdades invisibles que inspiran las “decisiones y acciones para el desarrollo” impuestas, mientras que la descolonización epistemológica desvela el origen histórico y la intencionalidad política detrás de estas verdades y la trama histórico-institucional a través de la cual muchas premisas llegaron hasta nosotros. Por lo tanto, plantea que:

El ‘día después del desarrollo’ comienza el día en que América Latina sea más indignada [...]; el día en que lo relevante no exista siempre en ciertos idiomas, no sea creado siempre por ciertos actores y no nos llegue siempre desde ciertos lugares, que nunca coinciden con nuestros idiomas, actores y lugares [...] el día en que el “desarrollo” como meta es reemplazado por Ser Feliz –el Buen Vivir, el Vivir Bien- como fin (Sousa, 2011, p. 90).

Si desde el ámbito de la educación agrícola superior, consideramos el estancamiento de la producción y productividad, las crecientes importaciones de alimentos, el fracaso relativo de los programas de desarrollo rural, la marginación en que viven 3.5 millones de pequeños agricultores, se hace evidente el desencuentro entre las soluciones que han ofrecido a los agricultores y las soluciones que ellos realmente necesitan, esto implica que “las facultades no están formando profesionales para la agricultura real; y esto ocurre porque ellas muchas veces no conocen suficientemente dicha realidad” (Zepeda, 2002, p. 106). Por tanto, coincidimos con Sousa cuando menciona que es necesaria también una “educación [donde se dejen de] “forjar” receptores de valores, ideas, premisas, conceptos,

teorías, paradigmas y modelos concebidos lejos de nuestras realidades y sin compromisos con nuestro futuro” (2011, p. 90).

En este devenir necesitamos la perspectiva de desarrollo propuesta por el actor, *el desarrollo desde una perspectiva centrada en el actor* de acuerdo con Norman Long nos ayudará a explicar “cómo se entrecruzan los significados, propósitos y poderes asociados con modos diferenciales de agencia humana para constituir los resultados de formas sociales emergentes” (2007, p. 27). Un análisis del tipo anterior con una respectiva noción de agencia concedida al actor nos ayudará a comprender como a pesar de los embates económicos, sociales y culturales que ha traído consigo el neoliberalismo, los actores ha sabido “diseñar maneras de lidiar con la vida, aun bajo las formas más extremas de coerción” (Long, 2007, p. 48). De esta manera podremos acercarnos a la “racionalidad, que toma forma en la comunidad” (Concheiro y Diego, 1999, p. 11) la cual ha permitido hasta cierto punto la cohesión colectiva ser humano – ser humano y ser humano - naturaleza, y ha sido uno de los pilares más fuertes en contra del neoliberalismo y sus subsecuentes ideas sobre el desarrollo. Partiendo de esta concepción en el presente trabajo con un énfasis puesto en el actor se analiza la problemática de la educación agropecuaria del nivel superior, específicamente se toma el caso de egresados de la Universidad Autónoma Chapingo para constatar cómo se da la relación con el medio rural en el actual contexto neoliberal antes descrito.

CONCLUSIONES

A lo largo de este apartado pudimos ver que a partir de 1940 la educación agrícola superior fue una parte importante para llevar a cabo las políticas establecidas por el Estado en cuanto a la actividad agropecuaria, fue en este periodo cuando estas instituciones comienzan su expansión. A la par, los objetivos con que se impulsó la formación de estos profesionistas estuvieron ligados a desarrollar una agricultura donde se obtuvieran máximos rendimientos una de las consignas principales de la *revolución verde*. Esta visión sobre la actividad agrícola, a pesar de que desde 1960

se comenzaron a documentar sus consecuencias negativas para el medio ambiente, hoy en día sigue vigente pues se sigue buscando aumentar la productividad de cualquier tipo con miras a incrementar y satisfacer la demanda del mercado.

Lo anterior ha constituido la apuesta que el Estado ha hecho en cuanto a la agricultura para fomentar el desarrollo rural, de esta forma entre 1940 y 1970 se desplegaron diversas políticas encaminadas a buscar tal desarrollo aunque siempre privilegiando a un sector particular, en este periodo el apoyo brindado por el Estado se dirigió hacia los sectores que tenían la capacidad de producir excedentes para el mercado tanto nacional como internacional y a partir de 1980 gran parte de estos sectores son absorbidos por las grandes empresas agroindustriales que hoy en día dominan el mercado agrícola.

No obstante, a pesar de lo anterior el desarrollo para el medio rural y la mayoría de sus pobladores nunca llegó, de esta forma los diversos grupos indígenas, los campesinos, los pequeños productores nunca se han beneficiado con tal cosa, por el contrario, cuando a través de diversos programas estatales se impulsó la adopción de paquetes tecnológicos promovidos por la *revolución verde* en el sector campesino, lo único que se obtuvo fueron pérdidas como la degradación en el ecosistema, pérdida en las diversas variedades de semillas nativas y también a nivel de los saberes locales. Bajo este panorama la pregunta es ¿desarrollo para quién y desde quién? Puesto que la forma en que lo planteó el Estado desde el naciente neoliberalismo y apoyado por diversos organismos internacionales no ha resultado en los beneficios planeados. Más bien como menciona Long y como lo pudimos corroborar en este apartado, mediante los diversos programas desarrollados para el medio rural y el sector agropecuario vemos como...

...La intervención [se vuelve] un gran negocio, no solo para las empresas y consultorías, sino también para las instancias gubernamentales o las ONG involucradas. Para todas estas el “desarrollo” es una mercancía con un valor de cambio calculable que reproduce y legitima prácticas e intereses de intervenciones particulares (2007, p. 89).

Bajo este esquema queda analizar como tal discurso del desarrollo es asimilado hoy en día por los pobladores del medio rural y como desde sus propias concepciones se reedita para ser acoplado a su modo de vida.

CAPÍTULO III EL MEDIO RURAL Y LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR DESDE SUS MIEMBROS

INTRODUCCIÓN

El estudio identifica a egresados de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) a quienes de aquí en adelante también se define como “actores”, puesto que se juzgan como entidades sociales que tienen agencia en tanto que tienen capacidad de conocer y actuar; coincidiendo con Latour en que “no es tarea del sociólogo decidir por adelantado y en lugar del miembro de qué está hecho el mundo social” (2005, p. 50). Se consideró pertinente contribuir a la descripción de los resultados desde los actores mismos, siendo así que la información reunida en las entrevistas, la observación participante y las notas etnográficas nos permitió fundamentar la concreción de los objetivos planteados *los factores físicos y simbólicos que influyen para que egresadas y egresados de la Universidad Autónoma Chapingo que salieron de su comunidad para estudiar una carrera universitaria, al finalizar sus estudios regresen o no a esta ahora ya como profesionales, y desarrollen proyectos que la beneficien*. Es por ello que tales factores físicos y simbólicos se establecieron en entrevistas con actores claves que al establecer sus consideraciones expresan la reiteración de la consideración de otros sujetos.

Dichos factores tanto físicos como simbólicos se despliegan a lo largo de este trabajo apoyándonos en *sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*. Desde esta perspectiva se analiza a las situaciones sociales y a los participantes se les considera como integrantes activos que reciben e interpretan información y diseñan estrategias para desenvolverse dentro de las diversas circunstancias estructurales. Apegándonos a esta concepción teórica en el fenómeno estudiado los conceptos como: agencia, repertorios culturales, desarrollo, intervención planeada, discurso y sustento se detallaron mediante tres dimensiones de análisis:

- 1) *Descripción de la comunidad de origen*, en la cual se pretendió conocer como los egresados narran las características del lugar del cual partieron al ingresar a la UACH;
- 2) *La Universidad Autónoma Chapingo*, donde se examinaron las impresiones que los egresados tuvieron al ingresar a la universidad y conocer la valoración de su paso por la universidad sobre los conocimientos recibidos durante su proceso escolar;
- 3) *Preservando el vínculo con el medio rural y la comunidad*, donde se buscó conocer y valorar la suficiencia o insuficiencia de las herramientas cognitivas, sociales y culturales desarrolladas durante la formación de los egresados al emprender algún proyecto relacionado con su comunidad o el medio rural.

De acuerdo con Long “un enfoque orientado al actor empieza con la simple idea de que en las mismas o similares circunstancias estructurales se desarrollan formas sociales diferentes” (Long, 2007, p. 55) lo cual pudimos verificar en las descripciones, sobre todo de cada egresado que fue entrevistado, y esta diferencia fue precisamente la que enriqueció el análisis pues nos permitió examinar lo característico de la UACH, una institución donde convergen estudiantes de diversas partes de la República Mexicana donde cada uno de ellos es poseedor de un repertorio cultural forjado desde su lugar de procedencia. Pero además nos permitió conocer como cada uno de ellos desde sus propias racionalidades asimilaron los discursos existentes en la UACH para una búsqueda propia de orden y significado.

Entendiendo por discurso “un juego de significados insertos en las metáforas, representaciones, imágenes, narraciones y declaraciones que fomentan una versión particular de “la verdad” acerca de objetos, personas, eventos y las relaciones entre ellos” (Long, 2007, p. 112), un discurso al que se vieron expuestos los egresados fue el concerniente al desarrollo/subdesarrollo, tal discurso está presente en la cotidianidad de todos los países que han sido denominados “del tercer mundo” y no es ajeno a las instituciones universitarias, para el caso de la Universidad Autónoma Chapingo en el Artículo 3ro de la Ley que crea la Universidad

en lo correspondiente a la naturaleza y objetivos de dicha institución se menciona lo siguiente:

V. Promover la formación de profesionales de alto nivel conforme a programas académicos y de investigación que colaboren al establecimiento de una estrategia viable para combatir el subdesarrollo.

Considerando que “los discursos pueden “pertenecer” a instituciones como el Estado, el Banco Mundial o la comunidad local, pero son los actores (individuos o representantes institucionales) quienes los usan, los manipulan y los transforman” (Long, 2007, p.115), otra parte importante en el presente trabajo se centró en analizar cómo a través del encuentro o la confrontación de los actores con sus ideas y valores se perpetúan o transforman los discursos dominantes.

3.1 Descripción de la comunidad de origen

Refiriéndonos a la comunidad como el lugar de procedencia de los egresados se pretendió conocer cuáles eran las actividades que ellos realizaban en ésta, se buscó a través de sus descripciones conocer el vínculo mantenido con el sector rural y las actividades primarias, además de indagar sobre cómo se tomó la decisión de salir a estudiar.

3.1.1 La comunidad descrita desde sus miembros

Si analizamos diversas investigaciones que han descrito o investigado al medio rural, encontraremos en gran parte de ellas conceptos como pobreza, subdesarrollo, marginación, entre otros, esta manera de ver el medio rural ha sido fuertemente aceptada y difundida sobre todo desde el Estado, por ello, de acuerdo con Long, si buscamos una comprensión desde modelos diferenciales debemos partir desde la descripción de los propios actores, concebidos como “sujetos activos que conocen y sienten” (2007, p. 56); es decir, el actor raramente está alejado de la realidad en

la que vive cuyas problemáticas se hacen expresas mediante su discurso, no obstante con mucha frecuencia distan mucho las maneras de ver el problema entre los miembros de la comunidad y el Estado:

Quizá a la agricultura muchos dirán hay pues la agricultura es de pobres o todo eso no, pero no, creo que ahora pues se entiende no, que es una forma en la que se producen nuestros propios alimentos y creo que realmente es verdad porque podría decirse que mi comunidad es autosuficiente en maíz y frijol que son los granos básicos y también otras cosas, no, por ejemplo, en el manejo de los recursos la forma en como lo hacen (Egresada de Agroecología, Oaxaca).

Pues San Martín de las Pirámides es una zona turística porque está muy cerca la zona arqueológica, ahorita son como quince minutos caminando entonces pues sí, muchas personas se dedican a la elaboración de artesanías de obsidiana y otras a las agroindustrias como de nopal, tuna y xoconostle y muchos al cultivo también en el campo de nopal, tuna, xoconostle pero es solo como digamos que por temporadas nada más se produce lo que es la tuna y entonces la gente trabaja todo el año y ya en lo que es julio o agosto ya digamos que saca su inversión pero pues realmente no es muy costoso por eso muchos lo han abandonado (Egresada de Zootecnia, Edo. Méx.).

A pesar de que dicha realidad puede ser caracterizada como problemática, sobre todo en lo referente a la realización de las actividades primarias y a los poco costosos que se ha vuelto en términos económicos, específicamente para la agricultura campesina, existen también cosas “buenas” que trascienden las concepciones economicistas presentes en los diversos programas promovidos desde el Estado hacia el entorno rural, tal como lo mencionan Concheiro y Diego “ya no es la cuestión de la tenencia o de las formas productivas [lo único importante], sino otros elementos referentes al carácter simbólico de la tierra y su particular expresión territorial” (1999, p. 2):

Me gusta creo que la tranquilidad y el espacio que tienes en tu casa, por ejemplo, el hecho de tener pues un patio grande no, el paisaje, luego estoy aquí [refiriéndose a Texcoco], luego no encuentro no se una casa donde me guste vivir porque digo, ¡hay! no tengo un paisaje bonito, no, a pesar que está

un poquito seco me gusta la vegetación y me gusta ir allá (Egresada de Agroecología, Oaxaca).

Bueno pues básicamente me gusta mucho la actitud de la gente, ahora que estamos aquí en Chapingo tenemos la oportunidad de conocer muchas partes y noto que en mi comunidad la gente es muy amable es contraria con respecto a otros lugares, este, es una parte que me gusta mucho, pues sí, la honradez y la humildad de la gente de allá (Estudiante de Fitotecnia, Zacatecas).

A mí siempre me ha gustado mi pueblo y digo siempre porque siempre me ha gustado la tranquilidad, lo que representa mi pueblo es tranquilidad, o sea es paz, porque no hay tanto ruido, no hay tanta contaminación, posiblemente por la fortuna de que nosotros tenemos cierto espacio, tierra amplia, entonces te metes y caminas en tu propiedad, tu bosque chiquito, aunque chiquito de pocas hectáreas pero es tuyo y entonces la tranquilidad, escuchas el arroyo, como corre el agua escuchas los pájaros, te da tranquilidad (Egresado de Sociología Rural, Edo. Méx.).

Tales concepciones o este vínculo que los pobladores crean con su entorno en el medio rural ha sido opacado desde los discursos occidentales por una idea de lentitud y atraso, prácticamente en estos discursos no tiene cabida la idea de que existan diferentes formas de convivir y de ocupar el territorio más que saqueándolo, tal como lo define Bonfil:

Las distintas formas de entender y trabajar la tierra, por ejemplo, se convierten en problema y obstáculo sólo cuando se miden todas con el rasero propio de una de ellas (por ejemplo, con el criterio único del valor mercantil de la cosecha por unidad de superficie) [...]. Por ese camino, que resulta de la aplicación de un modelo económico y de civilización único y excluyente, todo lo ajeno al modelo (lo que corresponde a otro proyecto civilizatorio) se convierte en obstáculo, rémora y factor de atraso; toda su potencialidad se ignora y se niega (1990, p. 224 -225).

No obstante, lo que se ha hecho en el medio rural y desde la agricultura campesina es preservar la vida, como menciona Bartra, “todos los vivientes ocupamos uno o varios lugares en esta tierra y todos, sin excepción, participamos en relaciones territorializadas por las que, habitando, trabajando y significando el entorno

preservamos física y metafísicamente la vida” (2013, p. 718). Y tales acciones no son ajenas a los entrevistados:

Cuando es día de que hay que ir a trabajar pues es levantarse a las cinco de la mañana desayunar algo, irse a trabajar y hacer pues lo que se tenga que hacer ya sea preparar el suelo, sembrar, cosechar, lo que haya que hacer mmm como a las doce del mediodía llega mi mamá mis abuelas con las gorditas y ya comemos debajo de un huizache y seguimos trabajando hasta que se mete el sol y ya regresamos a la casa a cenar (Estudiante de Fitotecnia, Zacatecas).

Cuando voy a mi casa les ayudo a mis papas por ejemplo en junio es la época donde se siembra maíz entonces llego y me tocan las actividades de la limpia y todas esas actividades y no sé es bonito porque se trabaja con la gente, no ves que en Oaxaca la guelaguetza y todo eso pues a mí me gusta porque es como una forma de organización de unión y de ayudar a las otras personas (Egresada de Agroecología, Oaxaca).

Así pues, en el entorno rural más que “necesidad de desarrollo” con todo lo que esto implica hay muchas otras cosas como intercambios naturales, sociales, laborales y culturales que cada actor de este entorno posee pero que no se han respetado ni se han considerado al momento de intentar sacarlo de su “atraso” desde las diversas políticas establecidas por el Estado. Lo anterior lo pudimos constatar en el primer capítulo. Por ejemplo, donde el principal impulso para la escuela rural mexicana de 1920 a 1940 se desarrolló desde el exterior y siempre apostando por una integración nacional que negó en muchas maneras a los diversos grupos existentes en el medio rural o desde las políticas desarrolladas para la agricultura campesina en el capítulo dos, donde igualmente se llega con proyectos que se piensan desde el exterior que obviamente no funcionaron ni funcionarían y en algunos casos por el contrario fueron perjudiciales el ejemplo más evidente de esto lo representa la *revolución verde*.

Afortunadamente en el medio rural también hay diversos grupos que han resistido y siguen resistiendo a los embates de la “modernidad” y el “desarrollo” y aunque han sido definidos incluso como los culpables del subdesarrollo debido a su ocio como lo manejó en su momento López Portillo y los posteriores gobiernos

neoliberales, existe en ellos una racionalidad campesina que los lleva a privilegiar su espacio con todas sus características sobre lo puramente económico y material, esta concepción -como vimos anteriormente- se encuentra presente en las narraciones de algunos entrevistados, generando así el primer vínculo que se tiene con la comunidad.

3.2.2 La importancia de estudiar

La educación hoy en día representa uno de los elementos más importantes en cualquier sociedad, debido a su relevancia desde la investigación se ha analizado al sistema educativo desde diversas posturas, desde la sociología de la educación resaltan los análisis de las teorías de la reproducción y las teorías de la resistencia, en ellas se destaca la capacidad de la educación para colaborar en la reproducción de las desigualdades, a la vez que, para incidir en la transformación de la conciencia social. Independientemente de tales investigaciones se observa como el proyecto educativo se ha enraizado en la vida social y en las acciones de sus miembros:

Desde niño muy pequeño también íbamos una o dos semanas a una escuela religiosa entonces estudie teología, y desde siempre te inculcaban, bueno no era literal que te inculcaran, pero sabias que era necesario estudiar, se hizo una idea común de que hay que estudiar, tienes que estudiar, no sé cómo, pero tienes que estudiar. Las condiciones económicas eran malas, pero teníamos o sea tenía que encontrar la forma de estudiar, yo necesitaba estudiar o sea no por generar riqueza sino porque creí que como que te daba libertad, luego de estar leyendo cosas teníamos que estudiar (Egresado de Sociología Rural, Edo. Méx.).

Mis papas siempre nos impulsaron como que, a estudiar, estudiar, estudiar y nos daban incentivos cuando nos iba bien en la escuela y siempre nos platicaron pues que teníamos que estudiar para, pues para estar mejor, entonces pues desde niño, desde la primaria ya sabía que iba a ser ingeniero o licenciado o algo, pero sí (Estudiante de Fitotecnia, Zacatecas).

No obstante, sin apelar al discurso del desarrollo/subdesarrollo, en el medio rural no se ha cubierto la demanda de instituciones como las escuelas que si se ofertan en

los centros urbanos o comunidades más urbanizadas, como menciona Bonfil “entre el campo y la ciudad las relaciones sociales nunca fueron de igual a igual” (1990, p.81), bajo esta perspectiva desde algunas investigaciones surge otra temática en lo concerniente al medio rural la cual considera que dentro de las comunidades mexicanas existe la práctica común de salir del lugar de origen, “el proyecto migratorio está inscrito en la génesis de la provincia y en la vida de sus habitantes” (Gamallo y Núñez, 2013, p. 72).

Pues la verdad es que migramos muy chicos yo tenía unos dos años cuando nos fuimos a vivir a Fresnillo, nos fuimos para estudiar básicamente porque pues en la comunidad no hay primaria, no hay secundaria y pues menos prepa entonces si había que pues ir a otro rancho a estudiar todos los días y pues realmente se mal vive un poquito ahí en el rancho entonces mis papas decidieron mejor migrar a Fresnillo (Estudiante de Fitotecnia, Zacatecas).

Pues allá [refiriéndose a su comunidad] solo se puede estudiar desde el preescolar hasta la secundaria, para estudiar la prepa o bachillerato pues tienes que salir (Egresada de Agroecología, Oaxaca).

De esta forma para alguien proveniente del medio rural la pretensión de contar con algún proyecto de futuro, en este caso desde el ámbito educativo específicamente de educación superior, muchas veces implica asentarse en otro sitio al menos algunos años, este fue el caso de los egresados entrevistados. No obstante, se debe especificar que a diferencia de otros jóvenes que salen de su comunidad para estudiar en el caso de los entrevistados tuvo un peso importante el hecho de que Chapingo fuera una universidad con énfasis en el medio rural y agropecuario, en este sentido en los casos estudiados se detectó la *vocación*, interés y *ciertas aptitudes* para realizar una carrera en ciencias agrarias y agropecuarias. Lo anterior se vuelve importante al considerar las problemáticas de eficiencia terminal (una situación vigente en la UACH sobre todo a nivel medio superior), así estas características contenidas en cada entrevistado se juzgan como el segundo factor importante para mantener el vínculo con el medio rural.

3.2 La Universidad Autónoma Chapingo

La Universidad Autónoma Chapingo (UACH) se describe como una institución de educación pública mexicana que ofrece estudios gratuitos a nivel medio superior y superior. La universidad como tal, tiene sus inicios el 30 de diciembre de 1974 cuando aparece en el Diario Oficial de la Federación la promulgación de la *Ley que crea la Universidad Autónoma Chapingo*. Este proceso de pasar de Escuela Nacional de Agricultura a universidad finaliza en 1978 con la creación del *Estatuto de la Universidad Autónoma Chapingo*.

En lo correspondiente a la *naturaleza objetivos y medios* de dicha institución en el artículo 3ro de la Ley que crea la universidad entre otras cosas se especifica lo siguiente:

ARTICULO 3o.- La Universidad Autónoma Chapingo tiene como objetivos: **I.-** Impartir educación de tipo superior -técnico, de licenciatura y de postgrado- para formar personal docente, investigadores y técnicos con juicio crítico, democrático, nacionalista y humanístico que los capacite para *contribuir a la solución de los problemas del medio rural*. **VI.-** *Pugnar porque las innovaciones científicas y tecnológicas lleguen oportunamente al sector rural*, a fin de promover el cambio social para lograr un mejor nivel económico y cultural de sus miembros.

En lo correspondiente a los estudiantes en el *capítulo VI del Estatuto Universitario*, se detalla lo siguiente; Artículo 132º.- Para la selección de los alumnos de la Universidad se *dará preferencia a los solicitantes de escasos recursos económicos y provenientes del sector rural*, tomando en cuenta la calificación obtenida en el examen de admisión.

De acuerdo con Long “la agencia depende de modo crucial del surgimiento de una red de actores que llegan a ser parcialmente, aunque casi nunca por completo, enrolados en el “proyecto” de alguna otra persona o personas”, en este caso los egresados en su momento al ser estudiantes fueron enrolados en el proyecto que caracteriza a la UACH. Considerando que la agencia humana atribuida al actor

“implica la generación y uso o manipulación de redes de relaciones sociales” (Long, 2007, p. 50) en este apartado se analizó como en los egresados se desarrollaron e interiorizaron las características de dicho proyecto, tal situación se hizo evidente a través de la descripción de las valoraciones que los egresados hacen de la universidad y los conocimientos adquiridos durante su formación profesional.

3.2.1 Los servicios que ofrece la universidad

Una de las características propias de la Universidad Autónoma Chapingo son los servicios que ofrece a sus estudiantes, quienes al ingresar son adscritos a alguna de las siguientes categorías, becados internos, becados externos y externos, la asignación a cada categoría se realiza mediante un estudio socioeconómico. La característica principal de los becados internos es que son los estudiantes a quienes se les asignó un cuarto en el internado (el cual se comparte entre dos o tres personas), además de los servicios de alimentación (desayuno, comida y cena) y una beca mensual, entre otros servicios asistenciales; en cuanto a los becados externos se les otorga una beca mensual y los tres servicios de alimentación; y finalmente los externos que son quienes no cuentan con ninguno de estos apoyos al iniciar su formación pero que pueden solicitar posteriormente de acuerdo a su desempeño académico.

A pesar de que la UACH cuenta con diversos medios para difundir su quehacer la mayoría de los entrevistados especificó no saberlo con exactitud y no fue sino hasta que ingresaron que conocieron todo lo que la universidad ofrece. Y aunque tal vez al inicio fue difícil la permanencia, los egresados mencionan que poco a poco se fueron adaptando, no obstante, recuerdan cómo fueron sus primeras impresiones al ingresar a la UACH.

Es enorme la universidad es bella es hermosa yo creí, nada más regreso, antes de que yo llegara aquí no sabía que era Chapingo, honestamente, ni mucho menos dimensionarla, entonces yo creía por ejemplo que nada más Chapingo era lo que es rectoría, [...] entonces llegas y nada que ver no, es inmensa, el museo me impresionó mucho, me impresionó en muchos sentidos en la parte de infraestructura, la parte de los servicios, o sea, el

internado que tiene aquí, y también fui interno, al internado que yo tenía, o sea nada que ver, o sea estamos hablando de yo cuando llegué aquí tenía un montón de reglas yo donde había estudiado la prepa era un internado disciplinado, aquí no hay disciplina o sea aquí no hay disciplina. El comedor por ejemplo donde yo había estudiado teníamos solamente una cantidad de alimentación muy estricta aquí no, [...] déjate la dobleteada aquí saqueas hay mucha gente que saquea (Egresado de Sociología Rural, Edo. Méx.).

Cosas que no se creen, que no crees que existen, incluso le decía yo a mi tío oiga tío es que me dan de comer, me dan dinero, la escuela es gratis y no me creían hasta que llegó un profesor ahí de zootecnia y yo le decía a mi tío, pregúntele al maestro y ya le empezó a preguntar ¿oiga si es cierto que ahí les dan de comer? Sí ¿les dan dinero? Sí ¿Qué no les cobran? Sí, y hasta empezaron a creer ya como hasta los cinco años [...]. Entonces aquí te empiezan a dar, vienen de aquí vienen de allá, llega una oportunidad, la vuelves a agarrar (Egresado de Zootecnia, Edo. Méx.).

3.2.2 Elección de la carrera

Las trayectorias recorridas por los estudiantes de la UACH se pueden clasificar de la siguiente manera, 1) los estudiantes que ingresaron desde el nivel medio superior; 2) los estudiantes que ingresaron al propedéutico (el cual consta de un año para regularizar a los estudiantes en cuanto a los conocimientos agropecuarios), en el caso de quienes ingresaron al propedéutico lo pudieron haber realizado en alguno de los centros regionales de la UACH o en la sede central. Al finalizar en alguna de estas etapas lo siguiente es la elección de alguna de las especialidades ofertadas por la universidad.

Para los egresados que fueron entrevistados dicha elección jugó un papel fundamental puesto que en su momento se juzgó que de ella dependería su futuro profesional, por lo que tuvieron que valorar intereses personales, motivaciones personales y familiares y hasta la consideración de la inserción en el campo laboral. En las descripciones realizadas por los egresados al enfrentarse a este dilema podemos ver, como menciona Long, que “las estrategias y las construcciones culturales empleadas por los individuos no son como caídas del cielo, sino que son

extraídas de un bagaje de discursos disponibles (verbales y no verbales) que hasta cierto punto es compartido con otros individuos, contemporáneos” (2007, p. 53).

Creo que de cierta manera te van inculcando algo tus padres ¿no?, de por ejemplo, el razonamiento hacia el medio ambiente y esas cuestiones y aparte yo de querer ser agrónomo y querer saber de todo yo dije, iba decidido como por fitotecnia que es lo más cercano a la cuestión de la agronomía o cuestión de querer explicar las plantas pero llegando aquí yo dije no, no es lo mío y fíjate que te vas haciendo una conciencia de cómo son las personas, incluso de cada carrera y de su visión y no me agradó para nada como son las personas que estudian este tipo de carreras o por ejemplo fitotecnia, que por ejemplo ellos se ven involucrados en que a fuerza quieren trabajar para una empresa y sobre todo de agro tóxicos y sobre todo esa prepotencia yo le podría llamar así, su visión que tienen de que son los mejores y esas cuestiones que incluso les inculcan yo creo que los mismos maestros, profesores, de que ellos son más que todos y digo ¡pues si no son más y menos trabajando para otras empresas! entonces de ahí yo conocí personas desde antes cuando yo iba a escoger carrera y entonces dije eso no me agrada no me agrada, no es lo que quiero, si me gustan las plantas pero no es la manera (Egresado de Agroecología, Puebla).

Entre las opciones elegidas por los entrevistados se empata con la percepción que tienen los estudiantes vigentes que cursan las especialidades existentes en la UACh, desde las descritas como convencionales hasta las carreras de creación más reciente. En los casos analizados se describieron controversias existentes sobre todo entre las carreras de fitotecnia y zootecnia vs agroecología y sociología rural, en las primeras dos desde las descripciones de los entrevistados resalta un enfoque hacia lo productivo:

Es que ahí nos enseñan a producir un animal para poder comer, hasta cierto punto es generar un producto en el menor tiempo y con el menor costo posible para obtener un buen producto, esa es la zootecnia así es, es generar algo rápido y barato (Egresado de Zootecnia, Edo. Méx.).

Bueno siento que es una carrera que está muy completa o sea tiene como que un poquito de todo y te da la pauta para elegir una especialidad ejemplo suelos que más que nada se dedica a la edafología y a la nutrición o DICEA que son las ciencias económicas ahí llevamos cursos de suelos llevamos cursos de agroindustrias llevamos cursos de agroecología, cursos de DICEA

y sobre todo cursos productivos que pues a mí lo que me interesa es pues saber producir (Estudiante de Fitotecnia, Zacatecas).

Mientras que a las dos últimas desde el discurso de los egresados se considera que en estas especialidades también importa:

La cuestión social, ecológica y la cuestión agronómica como que desarrolla más y algunas ecotecnias, entonces como que engloba más y trabajo con pequeños productores que es lo que a mí me gusta (Egresado de Agroecología, Puebla).

Siempre me gustaron mucho todo esto de la relación con las plantas y eso no, desde chiquita yo jugaba a hacer mis parcelitas, sembraba yo rabanitos y calabacitas ahí jugando no, y me gustaba mucho, siempre me la pasaba no se en el jardín, ahí ¿no? me gustaba un montón y eso siempre, sigue en mí ese gusto y llegué aquí y bueno con la idea de estudiar veterinaria pues ya no se dio, zootecnia ya no me gustó se me hizo muy no sé muy como pura producción y dije pues fitos, me gustan las plantas pero fui a la plática, ves que se imparten unas platicas como de orientación y fui pero no me gustó, como que se me hizo muy igual muy productivo no, solo esa relación entre el ingeniero en este caso el estudiante y la planta y no toman otras consideraciones sociales o ambientales y ya en la plática de agroecología que se impartió en el jurásico fui y después con todo lo que nos platicaron me llamó la atención y dije ah también me interesa, pero sí me agrado. En un principio yo lo dudaba porque en un principio en Chapingo siempre desde la prepa decían hay es que los de agroecología nunca tienen trabajo o no sé siempre se hablaba mal no, y en parte si, igual como que yo decía ¡ah! ¿Será verdad? O no sé, que será de mí y dije ¡ah! bueno no importa yo lo voy a intentar y pues llegué a agroecología y no me arrepiento estoy feliz (Egresada de Agroecología, Oaxaca).

Yo creo que entendí más de lo que yo creía, el estudiar sociología era algo que te permitiera estudiar a la sociedad, yo creo que entendí o supuse entender que estudiando sociología podría entender pero no solo entender los problemas sociales sino contribuir de alguna manera a solucionarlos pero no los sociales en términos absolutos así, sino los del campo lo de los campesinos, lo que yo veía en mi pueblo eso que yo te decía hace rato no, lo de la pobreza como palear como mediar, como dar alternativas eso fue, yo creo que eso fue más que lo otro, porque si no hubiese existido esa posibilidad de estudiar eso, sociología, yo no me hubiese quedado aquí (Egresado de Sociología Rural, Edo. Méx.).

La pretensión de describir tales controversias en este trabajo no responde a encuadrar unas carreras como “buenas” o “malas”, simplemente da cuenta de la diversidad de concepciones existentes en la UACH y como éstas son interiorizadas por sus estudiantes, pero no solo eso, sino lo más importante, cómo éstas se compaginan con lo que Long denomina *repertorios culturales*, caracterizados por “estilos de vida, los valores sociales y las racionalidades sociales” (Long, 2007, p. 444) que cada actor posee, es decir, aunque exista una variedad de discursos en el entorno social, los actores siempre tenderán a enfocarse, o al momento de tomar cualquier decisión, partirán de lo que ellos mismos poseen pero no como individuos, sino como miembros de uno o varios colectivos, y es que ninguna persona está sola nunca, siempre trae consigo ideas, creencias, espacios y vivencias, es decir, lo que se ha denominado identidad.

Descrita de esta manera la identidad de cada uno de los egresados es un factor más que permitirá que se siga manteniendo el vínculo con la comunidad y el sector rural, como lo menciona Sánchez, y puesto que los egresados dejaron su comunidad al venir a estudiar:

Cuando se deja el lugar de origen no se hace solo, se carga con los santos y la ideología cohesionadora de la vida comunitaria, aspectos que en adelante serán diferentes para la determinación de una nueva identidad en la que se integran elementos de los dos entornos o rompe con el de su origen (2009, p. 224).

Puesto que la identidad es dinámica, es cambiante, entonces en la medida que se mantengan los rasgos principales con los que las personas del medio rural se definen así mismas como tales y se mantienen unidas con las colectividades a las que pertenecen se mantendrá el vínculo.

3.2.3 Componentes en la formación del estudiante de la UACH

La formación del estudiante de la UACH por los mismos servicios que esta provee tiene unas características muy particulares, en principio los estudiantes si lo quieren se puede desarrollar tanto profesionalmente, culturalmente y políticamente:

Lo que más me impactó fue que hay talleres culturales, deportes, idiomas y aparte pues lo que te ofrecen ¿no?, en tu plan de estudios, entonces a mí se me hizo como que muy bueno, porque pues no me alcanzaba el tiempo para aprovechar todo lo que había ahí [...] ya en la carrera pues si me metí al deporte de equitación [...] y luego también me metí a la orquesta de la universidad y a tomar inglés, entonces pues sí aprovechaba mucho mi tiempo en ese sentido (Egresada de Zootecnia, Edo. Méx.).

En cuanto a la formación política se puede desarrollar al postularse e integrarse al Consejo Universitario (o a los diversos comités departamentales o asociaciones de los estados) el cual ocupa el segundo lugar en cuanto a la estructura de gobierno de la UACH, tan solo después de la comunidad universitaria y antes que el rector:

Bueno yo desde que llegué aquí más o menos sabía lo que era la representatividad estudiantil, pero aquí se ejerce de una manera diferente o sea es grandioso aquí, [...] puedes forjarte como un buen político o como un buen dirigente o como un buen coordinador de algo, alguien que asuma responsabilidades (Egresado de Sociología Rural, Edo. Méx.).

No obstante que se puede adquirir esta formación a muchos estudiantes no les interesa o desconocen el funcionamiento completo de estas actividades, igualmente como cualquier acto político tiende a caer o a utilizarse con fines ajenos al beneficio de la comunidad universitaria y esto se da en gran medida por la pérdida de interés de esta misma comunidad:

Así como veo al chapinguero hoy en día ya es muy apático demasiado apático, en mis tiempos todavía me tocó chavos que sí, no ser grilleros, defendían lo que nos toca, no es de que digamos es que yo como chapinguero me alzo, no, sino es de que hay un presupuesto [...] pero ya se perdió eso, si en aquel tiempo ya se estaba perdiendo eso de pelear por los otros ahora hasta se está perdiendo el pelear incluso por ti mismo, ya no es

igual el chapinguero de mis tiempos al de ahorita ya es muy muy diferente (Egresado de Zootecnia, Edo. Méx.).

3.2.4 Vinculación con el sector rural

Otra de las particularidades del perfil de los estudiantes de Chapingo se deriva de la manera en que éstos se involucran con el medio rural y el sector primario, dicho involucramiento se lleva a cabo principalmente mediante los viajes de estudio, su servicio universitario y la estancia pre-profesional. Cabe mencionar que si bien estas actividades no son las únicas formas de acercamiento al entorno rural si son las maneras oficiales y son requisitos que deben cubrir todos los estudiantes en general.

Igualmente existen otras formas de vinculación, pero estas no son obligatorias, sino que dependen más de la iniciativa personal ya sea desde los propios estudiantes organizados o los que se adscriben a algún proyecto en la propia instancia que tiene la universidad para vincularse con el sector rural:

Hay una vinculación estudiantil que [...] es más autónoma, en mis tiempos la coordinaba el comité ejecutivo estudiantil y el CGR que son como políticamente hablando o ideológicamente hablando son como de izquierda, más autónomas más izquierdistas más apegadas al interés de los pueblos así es ¡literal! Existe la otra vinculación universitaria que es institucional la dirige hay un departamento completamente en la universidad que lo hace que es vinculación y que muchos profesores están integrados a ese pero que está sustentada en, mmm bueno mejor no digo sustentada mmm que está en buena parte movida con recurso de la universidad, los estudiantes o los profesores hacen proyectos se canalizan a vinculación [...]. Y hacen vinculación con las comunidades, pero con dinero que te dan, recibes apoyo no solo vehículos, también la parte estudiantil tiene vehículos, pero en esta parte no solo tienes vehículos tienes un apoyo económico para ti, pero también para comprar activos (Egresado de Sociología Rural, Edo. Méx.).

3.2.4.1 Los viajes de estudio

En cuanto a los viajes de estudio se considera que son parte indispensable en la formación de los estudiantes de la UACH “el propósito es que las actividades sean más provechosas, en el marco de las posibilidades institucionales, para contribuir a que los conocimientos que se obtienen en las aulas o laboratorios se enriquezcan” (Normas para regular las actividades de campos en la UACH, 2003).

Considerando que “es esencial tomar en cuenta las maneras en que los actores sociales se comprometen o son involucrados en debates acerca de la atribución de significados sociales a los eventos particulares, acciones o ideas” (Long, 2007, p.50) mediante las descripciones de los entrevistados damos cuenta de que para muchos estudiantes estas actividades de campo han representado la primera oportunidad de viajar y el hecho de que esto se vuelva una actividad común como parte de su formación los lleva a reflexionar sobre las características de estas actividades, en tales reflexiones la finalidad planteada para los viajes de estudio desde la institución dista un poco de lo observado por los egresados, pues desde sus descripciones manifestaron que si bien representan un beneficio igualmente han tendido a desviarse o no llegan a cumplir su objetivo principal.

Para mi igual fue muy impresionante la cuestión de los viajes de estudio, de conocer, de siempre conocer, y esa cuestión de tener algo esa inquietud de estar en algo desconocido en algo nuevo para mí es lo que me sorprendía y sobretodo en los viajes, pues era mucho más que no sabíamos lo que íbamos a ir a ver, ni donde, ni qué onda y otras formas de producción que yo siempre a lo más que tenía era allá donde vivo no [...] de los primeros fue Querétaro, entonces igual conocer otro tipo de producción vinos, uvas, sorgo pues que yo nunca en mi vida lo había visto y la forma de producir el maíz, así que muy cerca también cosas ¿así no?, entonces uno se va entonces. México si es muy diverso, [...] después Acapulco, este, que ver cocos, que ver limones, que ver otras cuestiones, que ir a la playa en otros lugares, entonces otra impresión ¿no?, para mí los viajes de estudio si son muy este, son muy enriquecedores (Egresado de Agroecología, Puebla).

Pues, creo que en su momento se me hicieron bien ¿no?, pues te llevaban a recorrer muchos lugares que no había visto pero ya después, bueno ya que egresé pues me di cuenta que eran viajes así de largas y haber que haces a veces los profes no tenían ahora si programadas las actividades tanto, o solo ir a visitar tal empresa y todo eso y luego dije hay como que no, fue más turístico siento (Egresada de Agroecología, Oaxaca).

3.2.4.2 Servicio universitario

Con respecto al servicio universitario en documentos oficiales y de difusión expedidos por la UACH se le define de la siguiente manera:

El servicio universitario involucra, por el perfil agronómico predominante de la UACH, la realización de actividades de capacitación, asesoría técnica, validación y transferencia de tecnología, de modo que se liga esencialmente al ámbito de la producción del agro mexicano. Del mismo modo, el servicio también recupera problemáticas relacionadas con la organización social, desarrollo comunitario, las identidades y culturas rurales y productivas, así como con exigencias ligadas a la conservación y restauración de los recursos naturales y sistemas ecológicos (Diagnóstico 2018, Programa presupuestario E003).

En otras palabras, el servicio universitario representa una de las maneras de vinculación que tiene la UACH con el sector rural esta “vinculación (servicio) es identificada como el puente entre la investigación y su aprovechamiento por el productor” (Programa presupuestario E003).

El estudiante descrito desde esta concepción es visto como alguien que va a aportar el conocimiento adquirido en la universidad el cual se espera sea recibido por los productores, no obstante, en la práctica y desde las narraciones de los entrevistados se buscó algo un tanto diferente, en algunos casos se optó por sumar a la experiencia personal, en otros casos debido a las condiciones de las mismas instituciones no se pudo hacer mucho, o finalmente en cuanto a los intereses personales se privilegia realizarlo en alguna empresa:

Mi servicio social lo hice en un museo de la tortuga en un lugar donde llegan las tortugas a poner los huevos en temporada y cómo iba con mis amigos como que también fue en un sentido de conocer una experiencia muy diferente a lo que nosotros veíamos en la cuestión agronómica y también de conocer otros lugares fue por eso que yo decidí esa cuestión del servicio social (Egresado de Agroecología, Puebla).

Lo hice en SAGARPA en Dolores, en el CADI de Dolores [...] ahí nada más fue dar información a la gente sobre apoyos agropecuarios nada más fue eso, como pura información y cuando asistía el delegado allá al pueblo incluso también fue el presidente y el gobernador del estado, ahí asistieron y me mandaron a mí a que viera, que se grabó, fotos y esas cosas [...], no más lo que si daba era, todos llegaban a pedir su informe de que si les había llegado este, su apoyo, su incentivo de ProCampo (Egresado de Zootecnia, Edo. Méx.).

El servicio social lo estamos buscando hacerlo un compañero y yo en producción de vid en Ensenada Baja California [...] es una empresa que se dedica pues a la producción de vino y tiene un hotel ahí, está muy bonito (Estudiante de Fitotecnia, Zacatecas).

3.2.4.3 Estancia Pre Profesional

Finalmente, otra de las actividades que realizan los estudiantes de la UACH en cuanto a vinculación con las actividades primarias es la estancia pre profesional, la cual desde el “Reglamento de estancia pre profesional para el nivel de licenciatura de la Universidad Autónoma Chapingo” es concebida como una experiencia formativa que se desarrolla en un espacio laboral ajeno a la Universidad, que guarda vinculación expresa con el perfil académico profesional de la carrera que cursa el estudiante, en este mismo reglamento se expresa lo siguiente:

Es una tendencia mundial y política nacional de educación superior el propiciar una orientación institucional y construir una estrategia universitaria con el objeto de perfeccionar la vinculación universidad-sector productivo y de bienes y servicios, en aras de formar profesionales de alta competitividad, preparados para enfrentar con éxito los retos de la agronomía, la tecnología, la economía y la sociedad.

Bajo este esquema los alumnos pueden realizar una estancia nacional o internacional:

Estuve en Armont Oklahoma y fue con unos gringos muy buenas gentes eh, demasiado buenas gentes demasiado humanistas [...] era una fundación ahora ya es centro de investigación [...], como parte de zootecnia nos metieron en la parte de agricultura, hicimos manejo, castración de novillos, inseminación artificial para transferencia de embriones y pastizales es lo que nos dejaron (Egresado de Zootecnia, Edo. Méx.).

La hice en España, es una cooperativa agroecológica [...] es una cooperativa que... trabaja mucho en temas de autosuficiencia alimentaria y de cooperativismo, son pues, muchas personas que se organizan y producen su alimento para ellos mismos y pues son autosuficientes todo el año [...] me llamó la atención tanto su forma de organizarse, la forma en que toman las decisiones y más que nada este modelo de cooperativismo [...] me gustó y también me aportó mucho como para mi formación personal, tanto del miedo, la seguridad (Egresada de Agroecología, Oaxaca).

En los casos en los que se optó por realizar una estancia nacional con productores campesinos se tuvieron algunos problemas, a veces estos problemas se relacionan directamente con la forma en que se da el acercamiento con los productores:

En la estancia pues yo me fui al Estado de Hidalgo a Ixmiquilpan con productores de vacas lecheras en una agencia de FIRA como asesoría técnica, este pues no me gustó mucho la verdad porque este, no tuve ningún problema en llegar a una comunidad y estar apartada, aquí pues hay muchas cosas y allá pues era una comunidad muy cerrada y la gente pues era buena pero lo que no me gustó es que también había gente mayor que no estaba dispuesta a escucharte y más como mujer en el trato de los animales, tú vas como que pues vamos a hacer esto y vamos a hacer lo otro y pues tu voz como mujer no tenía mucho peso y entonces pues ya me dedique más que nada como a hacerla, ayudarles no, como a hacer sus rutinas pero no sentí que me dieran la oportunidad de demostrarles algo o enseñarles algo, aprendí pero pues sí todavía pues hay mucho machismo todavía podría decirlo así, y es eso como que lo que limita, fue eso lo que no me gustó (Egresada de Zootecnia, Edo. Méx.).⁶

⁶ En la presente investigación no podemos abordar esta problemática con respecto a los roles de género, pero si somos conscientes de que es una realidad limitante en el medio rural.

En la estancia yo dije ¡ah! tiene que ser algo más serio y ya este me fui igual a Oaxaca a un lugar que se llama San Juan de Taba, y sobre todo la experiencia que me habían platicado allá y aparte de que ya había un agroecólogo en esta región, entonces yo dije bueno voy, me iban a ofrecer hospedaje, comida y todo, pero al final de cuentas llega uno allá y también la dinámica en el campo es muy diferente. Pa' empezar este agroecólogo pues es un [...] profesor y es un profesor que no sale de sus clases y después que tenía un cargo de presidente municipal y ahí se quedaba pero no hacía más allá de, no se involucraba tanto en las cuestiones con los productores y entonces yo dije ¿Qué voy a hacer? también ese sí fue un reto para mí; dije que voy a hacer tengo que hacer yo algo porque si no me voy a quedar en la misma dinámica de no hacer nada y creo que vengo a aprender, entonces lo que yo fui a hacer ya me presentaron con los productores de café que había ahí pero así tal cual no más me fueron a presentar y ya yo dije ¿qué hago? Pues vengo igual aprender yo dije quiero conocer voy a sus parcelas les ayudo a trabajar y fue que me fui involucrando me fui involucrando yo directamente con los productores, [...] no hubo otra manera que involucrarme al trabajo que si es pesado no, [...] meterte a trabajar pero yo dije lo tengo que hacer lo fui haciendo, fui desarrollando y ya de ahí este, tenían una radio comunitaria me tocó participar ya después en la radio comunitaria me tocó involucrarme con los de bienes comunales, recorrí su municipio con ellos y ya después fue la dinámica más abierta pero fue a partir de que yo me empecé a involucrar (Egresado de Agroecología, Puebla).

En la estancia pre profesional a diferencia de las otras dos actividades, los viajes de estudio y el servicio social, vemos un mayor acercamiento por parte de los estudiantes con el medio rural y el sector primario ya como profesionistas, en las descripciones de quienes decidieron realizarla a nivel nacional y sobre todo con productores, se hace evidente el problema del acercamiento o como ya lo ha definido Long (2007) el choque de paradigmas culturales existentes entre los ingenieros y las personas del campo. Generalmente el ingeniero formado para la actividad agrícola convencional se encuentra convencido de que los conocimientos que adquirió en su formación son superiores a los que tienen los pobladores a los cuales se supone hay que brindar “asistencia técnica”, “transferir tecnología” y “capacitar”, dichos conceptos son considerados como los ejes del denominado extensionismo, ese que nunca ha funcionado para el sector campesino:

Los que agarran todas esas ideas o esos vínculos son gente que tiene poder o tiene dinero, que ellos si le ven el beneficio, pero así el sistema rural en su mayoría no lo adopta, no lo adopta por lo mismo de falta de visión (Egresado de Zootecnia, Edo. Méx.).

Hablar sobre los fallos del extensionismo convencional y la resistencia de los campesinos a las innovaciones tecnológicas desde una postura crítica nos lleva a considerar que más que “falta de visión” “gran parte de esas innovaciones no se [ajustaron nunca] a las necesidades productivas y económicas de la mayoría de los campesinos temporaleros y minifundistas del agro mexicano” (Mata, 2007, p.47), entonces “su tradición y su resistencia a la transferencia de tecnología, no se debía a su ignorancia y atraso; sino que, por el contrario, constituía su mejor forma de defender su cultura, sus conocimientos y su propia tecnología agrícola” (Mata, 2007, p. 48).

Visto desde la sociología del desarrollo un enfoque centrado en el actor, el extensionismo forma parte de lo que se ha denominado intervención planeada, de acuerdo con Long:

La terminología específica usada en el discurso de la intervención, incluyéndola descripción de los encuentros directos entre las partes interventoras y los beneficiarios, está teñida por la noción de que hay un tráfico de regalos o donaciones procedentes del exterior y que tienen calidades supremas que no pueden producirse dentro de la propia situación local [...]. Esto se ilustra en el caso de las semillas “milagro”, las variedades “mejoradas”, “el mensaje de la extensión” y “los beneficios de receptores privilegiados”. Estas metáforas reproducen la imagen de un exterior todo poderoso y de un interior inferior (2007, p. 81)

Bajo esta visión se formaron todos los ingenieros agrónomos miembros de aquellas generaciones a quienes el Estado si empleaba, ahora esta visión persiste, pero a la par de otra donde se busca darles el protagonismo que se les ha negado a los productores tradicionales optando por una vinculación bidireccional, en esta última se han inscrito ya algunos profesionistas y desde nuestro punto de vista es la única alternativa viable e igualmente se vuelve importante considerarla como un vínculo más con la comunidad y el sector rural pues en la medida que los profesionistas

comprendan y valoren los saberes locales ellos podrán sumarse para aportar el conocimiento adquirido y no restar como se ha hecho en el pasado, pues un profesionista que apele al desarrollo rural desde la perspectiva convencional como lo describimos en el capítulo dos, generalmente se topa con la resistencia de varios grupos rurales y al no saber lidiar con dichas situaciones terminara por describirlos como *carentes de visión, apáticos, o conformistas*:

Pues es que las personas allá son muy conformistas y no como que no salen mucho de su zona de confort entonces cuando ven algo nuevo le tienen miedo o lo rechazan (Estudiante de Fitotecnía, Zacatecas).

De mantenerse tales imaginarios y de no saber cómo resolver dichas situaciones es de esperarse que se vuelva muy difícil mantener el vínculo con la comunidad y el sector rural.

3.2.5 Lo aprendido

Mediante estos acercamientos que los estudiantes mantienen con el medio rural y el sector primario como lo expresaron los egresados, se fue ampliando su visión de este entorno y la diversidad que existe en México, igualmente fueron conociendo los problemas existentes en el sector, aunque en buena medida estos siempre se manifestaron solo en la agricultura que se practica en comunidades indígenas, campesinas y con pequeños productores donde la actividad agrícola se realiza desde un enfoque tradicional.

Ah no, ¡está mal! ¡está pésimo! o sea realmente se están acabando los pequeños productores, este, están acaparando las tierras de esos pequeños productores las empresas grandes, entonces ya no es un ámbito rural ya es un ámbito industrial agrícola y el ámbito rural ya está abandonado, este, realmente pues yo, yo lo veo en el rancho ¿no? Que la gente produce para sobrevivir para mal comer y así como es en el rancho en los viajes de estudio yo he visto que así también es en Veracruz así también es en Nayarit, a lo mejor en Guanajuato no tanto en Guanajuato si están un poquito más bien, este en ciertas partes de Durango de Aguascalientes, entonces pues no, el

ámbito rural nos es muy favorable ahorita, para empezar pues no, no es muy bueno (Estudiante de Fitotecnia, Zacatecas).

Igualmente se enfrentaron a realidades existentes en el entorno rural, pues estos no están exentos de conflictos internos, hoy en día sería “pecar de ingenuo” plantear solo una visión romántica de este medio y sus pobladores:

Luego es que cada comunidad luego es no sé muy diferente, luego la gente es entre egoísta o muy envidiosa no, ajá y cuestiones así. Pero ya después pasó el tiempo ya en agroecología nuevamente me cayó el veinte y dije, si puedo hacer algo, pero primero puedo empezar este a nivel con un grupo de personas o con mi familia ¿no? ya como en una forma de incidir o impactar a las demás personas [...], creo que sí la formación que tuve como que ahora me ayuda a entender así bien como se dan las cosas (Egresada de Agroecología, Oaxaca).

En este sentido en la formación agronómica por lo que se debe pugnar también es por aprender a mediar tales situaciones que no han sido consideradas en el extensionismo promovido desde el Estado, las instituciones y centros de investigación, dejando ver desde aquí las carencias en cuanto a la realización de un análisis más profundo que involucre las verdaderas problemáticas existentes en el sector rural.

Finalmente, así como la Universidad Autónoma Chapingo aporta mucho en cuanto a la formación de los estudiantes de acuerdo con las narraciones de los egresados aún hay bastantes carencias, aunque estas son percibidas de diferente manera expresando necesidades diferentes en cada uno de los entrevistados.

Hay profes muy buenos demasiado buenos y hay profes no tan buenos ajá entonces pues ambos profes nos dan como que la teoría pero muchas de la veces falta la práctica un ejemplo, tuvimos sistemas de riego entonces el profe nos enseñó mucho, mucho sistemas de riego y como aplicarlos teóricamente, pero como que no hubo manera de practicarlos, de hacerlo práctico pues yo que nunca he visto, que todo eso era nuevo para mí pues ya este queda como que aparte, igual en Zacatecas hay ciertos cultivos que no conocemos y nos los enseñan de manera teórica pero pues la práctica queda un poquito de lado (Estudiante de Fitotecnia, Zacatecas).

En este sentido es pertinente como menciona Zepeda analizar lo que se enseña en las universidades agrícolas, pues se sigue entrenando a los profesionales para utilizar una tecnología que depende de la disponibilidad de tierra de buena calidad, de agua de riego “cuando la realidad señala que no más del 25% de la superficie agrícola de México es de riego y de esta ya se ocupa el 90%” (2002, p. 105) e igualmente estas dos condiciones antes mencionadas no son en las que se encuentran la mayoría de los agricultores, además el hecho de diversificar en la enseñanza de varios cultivos por un lado es buena pero por el otro se aleja de las realidades que los estudiantes tienen en sus comunidades.

El hecho de sustituir los cultivos básicos de cada región por otros que se juzga que tienen mayores ganancias no ha funcionado para los pequeños productores, tal vez y eso cada vez en menor medida solo funcionó para los productores bien dotados con acceso a créditos, riego, etc. El resultado de dichas sustituciones hasta la fecha solo ha significado pérdida de la soberanía y dependencia al mercado internacional, esto sobre todo se da al sustituir el cultivo de granos básicos. Bajo dicha perspectiva más bien se hace evidente el margen de posibilidad laboral hacia donde se encamina al estudiante para trabajar una vez que egrese y no es precisamente hacia la agricultura que se practica en sus comunidades, esto por supuesto no es un factor para reforzar el vínculo con la comunidad, es decir, en la medida de que en la UACH no priorice una enseñanza para fortalecer la agricultura que se practica en las comunidades de donde provienen sus estudiantes, más bien lo que está haciendo es romper con este vínculo.

De esta forma, en la medida que la UACH deslegitime “los cuerpos locales de conocimiento, formas de organización y los recursos” (Long, 2007, p. 82) con que llegan los estudiantes mediante planes de estudio que no se ajustan a las realidades de estos, lo que estará generando es una discontinuidad con su comunidad. Pero no solo con su comunidad sino también con una realidad ineludible donde “el tipo de agricultura de subsistencia, representa 59.8% del total de unidades de producción agrícola del país” (Turrent, Sánchez, Bustos, et al., 2007, p. 14) obviamente estamos hablando de una agricultura que en su mayoría no cuenta con

recursos de capital, tales como maquinaria, riego, instalaciones, o desde el ámbito pecuario tampoco se cuenta con animales de alto potencial genético y con tecnología avanzada. En este caso, esta es una realidad que debe ser considerada en el proceso de enseñanza, pues “los profesionales en ciencias agrícolas se enfrentaran a ella con mucha frecuencia y deben prepararse para que sepan desempeñarse en tales restricciones; de lo contrario, de poco servirá su asesoramiento técnico” (Zepeda, 2002, p. 95).

Igualmente, en este tipo de agricultura no se cuenta con los recursos económicos suficientes como para depender en todo el ciclo productivo de asesoramiento técnico. Bajo este panorama tenemos a muchos egresados en ciencias agrícolas que ya no contrata el Estado, ni tampoco las grandes empresas puesto que estas cada vez apuestan más por la reducción de personal a través de la mecanización y por el otro a un alto porcentaje de productores minifundistas que trabajan bajo un enfoque tradicional y que sí se han visto afectados por los cambios ocurridos a nivel global tanto naturales como sociales y económicos pero que no tienen recursos suficientes para contratar asesoría técnica la cual si se realiza adecuadamente si puede ayudar a enfrentar las realidades de hoy en día.

Es aquí bajo estas condiciones que se expresa la noción de agencia que cada actor posee, como lo expresa Long, la “noción de agencia atribuye al actor individual la capacidad de procesar la experiencia social y diseñar maneras de lidiar con la vida, aun bajo las formas más extremas de coerción” (2007, p. 48), como veremos a continuación.

3.3 Preservando el vínculo con el medio rural y la comunidad

Como hemos mencionado anteriormente el discurso del desarrollo se encuentra muy presente en las concepciones de los habitantes de los países denominados subdesarrollados, pero toma significados diferentes desde los distintos actores:

El desarrollo rural pues es generar como alternativas de negocios locales, pero pues que tú puedas trabajar en una actividad del sector primario y que te dé una, pues que te dé para vivir que no tengas que salir fuera de tu comunidad porque pues no te alcanza o bueno para mi es eso, como generar las condiciones para que tú puedas desarrollar una actividad ya sea pecuaria agrícola o forestal pero que te retribuya (Egresada de Zootecnia, Edo. Méx. Caso 1).

Para mí por la experiencia que tengo, para mí el desarrollo es un proceso de desarrollar y fortalecer capacidades en eso está sustentado el desarrollo en donde se reconoce el saber y el conocimiento local y se fortalece con conocimiento y técnicas del exterior, pero al final de cuentas decanta en un desarrollo de capacidades de los individuos que viven ahí para mejorar su entorno para vivir bien, el bien vivir, para lograr un bienestar (Egresado de Sociología Rural, Edo. Méx. Caso 2).

Es toda una estrategia yo digo, no nada más es hablar de desarrollo rural porque voy a ir a trabajar a una comunidad, no, o a alguna comunidad marginada o a algún lugar a una zona pues rural no, sino que va más allá de... es toda una estrategia respetando las cuestiones que ellos tienen desde el conocimiento que tienen los productores que yo si lo he dicho, saben demasiado y entonces es toda una estrategia. Si es eso de la cuestión de la academia, la investigación, la vinculación, pero no dejar a un lado estos saberes que ellos tienen entonces sí, es toda una estrategia no, donde lo más importante tiene que ser esta cuestión de los productores, [...] que ellos mismos propongan porque ellos lo saben, ellos saben incluso realmente que quieren y ellos tienen las estrategias (Egresado de Agroecología, Puebla Caso 3).

Como podemos ver en sus descripciones los egresados de acuerdo a sus experiencias personales han reelaborado este discurso y lo han acoplado de tal manera que tenga un sentido para ellos y las actividades que realizan. Considerando estas descripciones para que se dé el desarrollo en el medio rural serán necesarios proyectos donde se consideren los recursos naturales con que se cuenta en cada comunidad rural, donde se valoren los conocimientos que los miembros de estas comunidades poseen y se les considere sobre sus verdaderas necesidades.

En este sentido en el presente apartado se describe como bajo sus propios replanteamientos sobre el desarrollo estos tres egresados buscan mantener el

vínculo con su comunidad y con el medio rural mediante los proyectos que realizan actualmente.

3.3.1 Caso 1

El primer caso corresponde a una egresada del departamento de zootecnia, ella egresó de la licenciatura en 2015 y posteriormente también egresó en 2017 de una maestría en este mismo departamento. El proyecto que ella tiene fue presentado en el Certamen IDEA 2017 ganando el primer lugar. Este certamen es una convocatoria que saca fundación Chapingo con el objetivo de promover el desarrollo agrícola por medio del emprendimiento universitario, en dicho certamen se seleccionaron a las mejores ideas de negocio inscritas en el concurso, a los concursantes seleccionados se les apoyó con diversos talleres *de diseño de marca, trabajo en equipo, modelo de negocios*, para moldear su idea y el incentivo que se ofrece a quienes participan es económico, en este caso para el primer lugar corresponderían \$50,000.00:

Yo desde que estaba en la carrera ya lo había visualizado quería hacer algo con respecto a la cultura de consumo de caracol, aquí en esta región porque es nopalera pues encuentras el caracol en vida silvestre y pues lo comes y es un platillo muy rico pero últimamente pues ya no se hace o se está perdiendo, antes pues la gente iba al campo trabajaba y se traía un bote y los guisaba pero ahora pues no sé, quizá por el cambio de alimentación o porque la gente ya no es tan, ya las familias no son tan cercanas o unidas también ya no se ve esa parte, y otra parte es que se usa mucho plaguicida porque pues se le considera una plaga entonces la gente los mata y se está perdiendo esa cultura de comer caracol. Entonces mi idea pues dije, si no los podemos producir en forma silvestre porque se está acabando, pues hay que producirlo en un medio cerrado en forma artificial porque, no es una actividad nueva, en España en Francia, Argentina se hace, hay granjas y dije bueno nosotros tenemos las condiciones, tenemos el clima, tenemos la materia prima el caracol, esa fue la idea como rescatar esa parte y tú como turista o como visitante que llegues aquí y puedas encontrar un platillo regional y que te lleves otra parte de aquí localmente.

Al momento de intentar poner en práctica su proyecto comenzaron a surgir los problemas; el primero de ellos lo representó el hecho de que no se recibió el incentivo económico que proveería la UACH a través de Fundación Chapingo, no obstante, como un actor con capacidad de agencia ella comenzó a hacer uso de sus redes sociales para desarrollar su proyecto, en principio contactó a un ingeniero que conociera sobre el tema pues ella menciona que no es algo que se trabaje en zootecnia, en este sentido tenemos otro caso como el descrito anteriormente donde cuestionamos los contenidos académicos que se enseñan en la UACH en los cuales no se consideran las actividades agrícolas que se realizan en las comunidades de sus estudiantes y los recursos naturales existentes en ellas. Igualmente, en la actualidad ella se apoya de un amigo y de un miembro de la comunidad, de su amigo recibió un préstamo para montar la estructura de su invernadero y de su paisano recibe asesoría sobre su proyecto en general, ella menciona que esta última persona no es profesionista, pero es muy ingenioso y activo y le ha ayudado mucho. También menciona que acudió a SAGARPA para solicitar apoyo mediante la convocatoria de arraigarte joven, pero no recibió respuesta favorable, más bien eso tendió a volverse un trámite puramente burocrático donde la hacían dar muchas vueltas.

Ella describe igualmente lo que implica quedarse en su comunidad e intentar desarrollar un proyecto en esta, pues analiza las situaciones de algunos de sus compañeros, las situaciones laborales que describe son a las que se integran muchos egresados de Chapingo y sobre todo de zootecnia. Pues en la UACH con la finalidad de facilitar la inserción de los alumnos que están por egresar se realiza la feria del empleo a la cual acuden empresas mexicanas y estadounidenses en el caso de las empresas estadounidenses como Pipestone System & Fultz Family Farms sus empleadores en México se llevan a cerca de 20 egresados o pasantes cada seis meses o cuando la empresa lo necesite, en el stand de dicha empresa los empleadores ofrecían vacantes con la posibilidad de ganar US\$13,000.00 anuales, lamentablemente en el tipo de trabajo que se realiza no se valora el conocimiento profesional a lo mucho que se aspira es a obtener una VISA temporal como técnico para poder laborar y sobre todo como mano de obra, a esto muchas veces se suman

las extremas condiciones climáticas existentes en algunos estados de E.U.A. bajo las que tienen que trabajar quienes optan por estas opciones.

Mis compañeros algunos tienen trabajo en Estados Unidos, otros aquí en México, pero pues en Jalisco o en otros estados y yo decidí quedarme aquí [...] ves a tus compañeros que están ganando bien y que les va bien y vente, vente para acá que aquí está bien, pero pues todavía no, como que lo pienso y digo no quiero ir. Porque siento que es más como si tu fueras una máquina no, y ahorita pues estás en tu vida útil o ahorita eres joven y vas y trabajas y das todo no, dejas tu familia, dejas tu país y vas y ofreces tu fuerza física y todo ¿no?, pues todo de ti y te retribuyen eso ¿no? pero ¿qué pasa si eres más grande o si te empiezas a enfermar o cosas así? entonces es como que no, siento como que no creo que te vean como un elemento intelectual más bien como fuerza de trabajo y eso es lo que a mí no me gusta. [...] una de mis amigas también concursó en fundación Chapingo con un insecticida a base de neem y cáscara de camarón y pues no ganó, pero el proyecto también se me hizo bueno y ahora ya está en Estados Unidos y es ahí donde pues yo digo, hígole pues una chica muy lista muy inteligente y pues quien sabe si otras personas puedan ver no, todo ese potencial y lamentablemente se fuga porque no hay oportunidades.

3.3.2 Caso 2

El caso número dos corresponde a un egresado del departamento de sociología rural, él egresó de la licenciatura en el año 2008 y actualmente se encuentra cursando una maestría en este mismo departamento. Él describe la vinculación que mantiene actualmente con su comunidad y con el medio rural de la siguiente manera:

Nosotros somos una asociación civil pero no tiene la figura de A.C., pero para nosotros es una organización que trabaja desarrollo social, desarrollo rural, trabaja en diferentes estados y ¿qué hacemos? lo que te digo que es el desarrollo social o el desarrollo para nosotros, desarrollamos capacidades, empoderamos, rescatamos conocimiento, saberes, fortalecemos la organización y creamos opciones productivas, fortalecemos el ingreso, [...] somos una red de técnicos chapingueros y que trabajamos en este mismo sentido, desarrollar capacidades, para nosotros son las palabras más

importantes [...]. Es un concepto que se ha manejado desde mmm no hace muchos años, pero lo ha manejado mucho la UNICEF, la FAO, la ONU y también, creo que es la mejor manera de detonar un proceso de desarrollo sin afectar el patrimonio biocultural del pueblo, desarrollar capacidades, lo que se tiene está bien, solo hay que desarrollarlas no tienes que poner ni quitar mucho, tienes que fortalecerlas.

De acuerdo con su descripción estas actividades las realizan en comunidades de varios estados de la República Mexicana, menciona que para hacer todo esto ellos parten primero de tener recursos básicos para su subsistencia personal como alimentación, donde vivir y un vehículo para trasladarse, posteriormente en su red se presentan en alguna comunidad y ofrecen sus servicios, una vez en la comunidad parten de diversas metodologías de trabajo como *acción participativa, construcción participativa, visión regional, línea base entre otras formas de trabajo con la gente*, de esta manera buscan involucrar y hacer que la gente se interese en organizarse para mejorar en algún aspecto de su comunidad, no obstante reconoce que es difícil, pero una vez que se logra tener el interés de las personas empiezan a pensar en la parte económica, generalmente en este aspecto en su red buscan que la comunidad aporte una parte y el resto lo gestionan ellos en instancias nacionales e internacionales. Este proceso puede tardar meses e incluso años.

Hemos llegado a comunidades donde la gente está desorganizada pero ya después de hacer todos estos talleres que te digo y no, no más no le ves por donde, nos ha pasado nos pasó en el pueblo de San Felipe del Progreso y uno en Villa Victoria, pues coincidieron un pueblo desorganizado sin nada de, lo que nos hizo converger fue un panteón, hicimos panteones, en el panteón todos se organizaron. Pero también tienes que tener una estrategia el panteón lo hicimos como en un cerro ahí, pero para apoyar a la comunidad para ofrecerles nuestros servicios, nuestro conocimiento, las habilidades, les dijimos que sí, pero a la par íbamos a hacer toda una área de reforestación y uso del manejo de suelo y agua, plantamos 10,000 magueyes hicimos presas de gavión, de piedra acomodada, almacenamos agua de lluvia, hicimos caminos, si le entramos al panteón pero le entramos también a proteger todo esto, porque esto es lo importante, pero al final de cuentas regresamos, si tienes que hacer que la gente te crea, si no te creen no la vas a hacer.

Para su red lo más importante es buscar que la gente se organice no por el activo económico, (menciona que ellos tampoco buscan eso, pero al conseguir el recurso si realizan el cobro de gastos de operación) sino que se trabaje para la realización de una meta, por ello generalmente sus proyectos van en diversas direcciones como él menciona *se realiza lo que la gente necesite*, igualmente no se apuesta por proyectos que busquen el desarrollo convencional es decir solo generar ganancias económicas, más bien se trata de diversos proyectos culturales y en algunos casos de regeneración o mejor aprovechamiento de la tierra:

Ahorita estamos trabajando con miafs para mi tierra, la primera vez que estamos entrando a mi tierra, jamás he hecho nada en mi pueblo, si, imagínate como están las cosas, pero tenemos dos estrategias para Acambay unas son miafs, milpas intercaladas con árboles frutales. Tenemos una meta de mil hectáreas de miafs para cinco años, vamos empezando, pero hemos estado sin ningún peso y ya llevamos tiempo y a lo mejor todo este año y el que viene no vamos a tener pesos por esa idea por esas cosas, pero hay cosas que no necesitas usar, la gente pone su tierra, pone su trabajo [...] y la otra cosa que estamos haciendo es recuperar la lengua.

3.3.3 Caso 3

En el tercer caso encontramos el proyecto de un egresado de Agroecología, él egresó en el año 2010 actualmente sigue estando en la UACH pues trabaja en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias para el Desarrollo Rural Integral, pero a la par realiza otros proyectos personales como el que nos describió, actualmente él forma parte de una red agraria donde se producen hortalizas bajo prácticas agroecológicas, es decir en el tipo de producción que lleva a cabo se busca el cuidado de la salud del suelo y del ambiente para obtener productos saludables para las personas, además se rescata el conocimiento local o tradicional en la práctica agrícola, con base en lo anterior se desarrolla su proyecto que parte de lo que él ha denominado BioSaberes:

Inicio realmente como hace rato te platicaba la parte de querer yo hacer algo porque te digo, daba yo muchos cursos, según yo hacía investigación, hacía

vinculación, pero digo como puedo yo hacer esto si ni siquiera tengo yo un medio donde yo esté produciendo donde yo me haga cargo de la producción y donde yo vea la problemática [...] entonces este fue que empecé, iniciando a producir, ver la problemática incluso de la comercialización, donde vender, todo. Afortunadamente después se consiguió donde vender y comercializar, y otra cosa ahorita a la par, a mí me hacía falta producción, diversificar más y dentro de esa diversificación ahorita yo ya tengo o lo que estoy formando es una red de productores donde ya no solo soy yo, ya hay varias personas incluso de esta región que están produciendo incluso ya para nosotros que al inicio nosotros los asesoramos, nosotros les regalamos insumos, son muy económicos se los podemos regalar y que durante ese proceso que estamos empiezan a producir o su primer ciclo que ellos vean si realmente funcionan o no funcionan y como ellos son campesinos y realmente se dedican a producir ellos van diario a su parcelita, [...], ellos todavía son más observadores que nosotros [...], entonces te digo ahorita ya es como una red de varios productores y diversificamos cada productor produce alguna cosa diferente para que entre ellos mismos no haya como competencia.

El mercado para sus productos está constituido por el Tianguis Orgánico Chapingo y algunos restaurantes, los consumidores del tianguis orgánico generalmente son personas que buscan consumir productos saludables, pero también tienen muchos clientes que han padecido enfermedades como cáncer y otras, que deben seguir dietas muy rigurosas y sobre todo evitar consumir productos que pudieran tener agrotóxicos en cuanto a los restaurantes generalmente buscan este tipo de productos por exigencia de sus clientes, sobre todo extranjeros.

Menciona que la agricultura que practica es agroecológica puesto que el término orgánico no le agrada debido a que involucra a terceros como empresas de certificación las cuales en algunos casos aquí en México no verifican que se cubra con todos los requisitos que se necesitan para que un producto sea orgánico o en otros casos se exige demasiado, en este sentido se hace evidente que lo orgánico tampoco es una actividad a la que se pueda acceder desde la agricultura campesina, más bien generalmente esto se ha vuelto *solamente una cuestión de negocios*.

Mediante la distribución de este tipo de productos menciona igualmente que lo que se busca es educar al consumidor para que realmente vea lo que consume y las implicaciones que tiene optar por un producto saludable tanto para el ecosistema como para la salud humana.

Biosaberes que en esta cuestión es un conocimiento bio pues lo ecológico pero en los saberes mezclamos toda esta cuestión del conocimiento campesino del conocimiento pues de la academia el científico por así decirlo pero que al final de cuentas retomamos todos los saberes ancestrales que de por sí se han tenido, nada más que se han ido perdiendo pero que siempre han estado ahí incluso desde el manejo del suelo desde utilizar yunta, limpiar sin el uso de herbicidas no, utilizar herbicidas para eliminar el pasto, desyerbar a mano y esas cuestiones que incluso dicen pues es que es mucha mano de obra pero que al final de cuentas es redituable y tampoco no tratamos nosotros de hacer mucho dinero o la cuestión económica por eso es lo que te digo tener bien claro nuestra ideología que es una cuestión ambiental que si te deja recursos y te los debe de dejar porque es válido incluso para los productores pero una comodidad y que vivas bien y que puedas aportar y puedas ayudar a otros productores pues para nosotros es como nuestra satisfacción si eso es lo que hacemos a parte de los cursos talleres que damos.

En los casos analizados en cuanto al primero vemos que si se retornó a la comunidad aunque ese retorno no se podría definir como definitivo pues como apenas se está iniciando el proyecto, el permanecer ahí dependerá de que éste funcione y sea viable para la generación de recursos económicos; entre los factores físicos que hicieron posible este retorno, la entrevistada mencionó el terreno que su familia posee que es donde montó la estructura de su invernadero, igualmente menciona que si no se contara con ese espacio hubiera sido más difícil comenzar a desarrollar su proyecto pues dentro de la inversión económica se tendría que considerar pagar la renta de un espacio y es algo que ella en este momento no habría podido cubrir.

En el caso número dos después de que el año de egreso de la UACH fue en 2008 el entrevistado menciona que apenas comenzó a trabajar en su comunidad no obstante ahora ya cuenta con más experiencia pues, aunque no se desarrolló algún

proyecto para la comunidad anteriormente, si se mantuvo el vínculo con el medio rural trabajando en diversos proyectos de beneficio para los pobladores de este entorno.

En el caso número tres el entrevistado menciona que, aunque ha trabajado mucho con otros productores en el medio rural en su comunidad no ha incidido directamente, solamente ha llevado algunos productos orgánicos como biofertilizantes para que los prueben, pero nada más a nivel familiar, igualmente ha influido para que sus hermanos tengan sus invernaderos para la producción de sus propios alimentos. El entrevistado menciona que no ha regresado porque aún no ha cubierto las necesidades que se planteó, en principio menciona que se planteó tener un espacio a donde llegar (casa) antes de cumplir 30 años, pero esto debió ser algo que se ganara el mismo mediante su trabajo y ahora ya lo tiene, la otra cosa que se planteó para poder regresar es tener su propio espacio de producción y es lo que apenas comenzará a desarrollar. No obstante, actualmente sigue estando vinculado con el entorno rural y sus pobladores y tratando de ayudar a los pequeños productores que es lo que siempre quiso hacer.

Como podemos ver en los proyectos de los entrevistados, concebidos como agentes ellos han sido “capaces para conocer y hábiles para hacer, dentro de los límites de información y recursos que tienen y las incertidumbres que encaran” (Long, 2007, p. 63) en este sentido como ya lo mencionó Bonfil “el país cuenta, antes que nada, para salir adelante, con su gente, con los mexicanos que a fin de cuentas constituimos esa totalidad que se llama México” (1990, p. 226).

A través de los proyectos de los egresados se hacen evidentes las actividades que ellos han elegido para vivir y obtener su sustento, desde una perspectiva del desarrollo centrada en el actor se define que el “sustento implica, por consiguiente, más que ganarse la vida. Abarca las maneras y estilos de vida/vivir y, por lo tanto, también involucra optar entre distintos valores, asumir un estatus y un sentido de identidad *vis á vis* otras personas” (Long, 2007, p. 117). En este sentido se hizo evidente aquello que por los egresados se valora y se considera a la hora de desempeñar su profesión que no es solo la búsqueda de recursos materiales o

económicos sino también dimensiones menos tangibles que incluyen percepciones, habilidades y formas simbólicas, como lo son, la familia, el permanecer conectados con el entorno rural y ayudar a sus pobladores.

De esta forma entre los factores físicos que hacen viable el regreso a la comunidad y el desarrollo de proyectos para su beneficio son, el poseer un espacio propio un terreno donde puedan realizar alguna actividad vinculada con su profesión. Entre los factores simbólicos que se encontraron y que tendrían mayor relación con el hecho de desarrollar proyectos para beneficio de la comunidad y sus habitantes está el hecho de que los actores desde sus propias percepciones continúen privilegiando su espacio, es decir el entorno rural con todas sus características por encima de lo puramente económico y material como lo mencionaron al describir su comunidad, el espacio, el paisaje, la tierra, la tranquilidad del entorno rural, e incluso la personalidad de la gente de allá.

Otro factor que hace posible mantener el vínculo con la comunidad es la identidad, es decir, como se identifican las personas, de que colectivos se sienten parte, en este sentido durante las entrevistas realizadas algunos egresados mencionaron que todos los beneficios que obtuvieron en la UACH son en parte pagados por el pueblo mexicano y por ello parte de su formación y de su conocimiento debe servir para aportar algo a estos pobladores y sobre todo del entorno rural que es lo que ellos conocen y de lo que forman parte.

Igualmente, en el sentido de realizar proyectos para beneficio del entorno rural y sus pobladores desde las descripciones de los entrevistados y las actividades que realizan se considera que es necesario darles el protagonismo que se les ha negado a los productores tradicionales optando por una vinculación bidireccional. Esto conforma un factor simbólico más para mantener el vínculo con la comunidad y el medio rural, pues en la medida que los profesionistas han comprendido y valorado los saberes locales ellos han podido sumarse y aportar su conocimiento. Pues como vimos, en los proyectos mencionados no se ha llegado a imponer algo, sino que se ha trabajado en conjunto construyendo conocimiento desde ambas partes desde los pobladores del medio rural y desde los egresados.

Finalmente, y específicamente para mantener el vínculo con el medio rural desde la actividad agropecuaria otro factor simbólico que influyó y siempre ha estado presente y forma parte de los actores entrevistados es que poseen vocación, interés y aptitudes para una formación en ciencias agrarias. Lo anterior se vuelve muy pertinente si consideramos que muchos estudiantes de la UACH se han mantenido en esta institución por los servicios asistenciales que ofrece mas no por tener una verdadera vocación para realizar las actividades características del medio rural, debido a lo anterior existe un panorama generalizado donde muy pocos egresados regresan a su comunidad una vez que terminan su formación.

CONCLUSIONES

A lo largo de este apartado pudimos ver en primer lugar, quiénes son los estudiantes de las escuelas agrarias, de dónde provienen, qué conocimientos poseen; en segundo lugar, cómo a través de sus conocimientos de sus propios *repertorios culturales* ellos se desenvuelven durante su estancia en la UACH; en tercer lugar, como el conocimiento que ellos poseen más lo que aprendieron en la UACH se compaginan para la realización de sus proyectos actuales.

Mediante todo este proceso quisimos exponer cómo se desenvuelven los actores dentro de las diversas estructuras sociales existentes, en este sentido optamos por darle un peso apropiado a la agencia humana y a las estructuras emergentes que esta agencia es capaz de construir. Lo anterior nos permitió ver que en la agencia humana también se abarcan sentimientos, emociones, percepciones, identidades y que las personas, más que individuos, “pertenecen a unidades sociales diferentes en las que son portadores colectivos de maneras particulares de vivir y hacer historia” (Bonfil, 1990, p. 226).

En este sentido vimos como los actores desde sus propias concepciones moldean los discursos existentes y los acoplan a sus propios proyectos y maneras de ver la vida.

RESULTADOS

Al analizar cuáles son los factores físicos y simbólicos que influyen para que egresadas y egresados de la Universidad Autónoma Chapingo, que salieron de su comunidad para estudiar una carrera universitaria, al finalizar sus estudios regresen o no a ésta ahora ya como profesionales y desarrollen proyectos que la beneficien se encontró que, en conjunto con lo aprendido (pero asimilado bajo un significado propio) durante su formación profesional y los recursos materiales con que se cuenta en su comunidad, la voluntad, los valores y el esfuerzo personal (consolidados dentro de los colectivos originarios de los cuales forman parte) son de vital importancia para mantener el proyecto del retorno como algo siempre posible.

Respecto al otro objetivo de analizar cómo es la formación de los estudiantes en la Universidad Autónoma Chapingo y cómo se promueve la vinculación con el sector rural y las actividades agropecuarias, se encontró que, pese a que la UACH tiene un buen nivel académico, con respecto a la formación que ofrece se ha rezagado en cuanto al desarrollo de conocimientos que beneficien a las pequeñas unidades de producción.

Finalmente, con respecto a conocer las formas de vinculación que actualmente desarrollan las y los egresados de la Universidad Autónoma Chapingo con el medio rural y el sector agropecuario, desde una perspectiva centrada en el actor se puso al descubierto que, para mantener este vínculo las experiencias primigenias adquiridas en la comunidad de origen han sido fundamentales y una vez aunadas a la experiencia profesional hacen posible hacer frente a las realidades existentes en el medio rural.

CONCLUSIONES GENERALES

A lo largo de este trabajo hemos detallado aquello a lo que Bonfil Batalla (1990) denominó el México imaginario, aquel que solo saldría adelante si se le apostaba a la modernidad, al progreso y finalmente una idea de la que aún no hemos desencantado del todo, el desarrollo, todo lo anterior buscando solamente el beneficio económico. Principalmente hemos criticado la base de donde surgen todos estos discursos y, sobre todo, como han sido aplicados en el medio rural, específicamente el ámbito agropecuario. De esta forma, se analizó como estas ideas se fueron insertando y formaron parte importante en las políticas generadas por el Estado en lo correspondiente al aspecto educativo, en principio en la denominada Escuela Rural Mexicana, y, después en la Educación Agrícola Superior.

En lo correspondiente a la Escuela Rural Mexicana (1920 - 1940) vimos cómo siempre se optó por un proyecto integrador, pero un proyecto integrador que siempre tendió a la homogeneización, negando la riqueza de la diversidad existente en el medio rural, primer error fundamental; pero una de las bases de la modernidad y el progreso, que bajo el estandarte de la igualdad siempre ha negado lo diferente relegándolo a un plano inferior. Bajo este panorama, si bien los esfuerzos de llevar educación a un medio carente de ella fueron buenos, el problema fue la manera como se hizo, pues se pretendió una integración nacional de blancos, criollos e indígenas pero el aporte intelectual solo provenía de los blancos y los criollos, los liberales de esa época.

Para el caso de la Educación Agrícola Superior tenemos un proyecto propiamente surgido del Estado, en este sentido es éste quien rige los contenidos a desarrollar en estas instituciones. Como lo analizamos en el capítulo dos, cuando el Estado apuesta por políticas para el campo se abre un amplio espacio laboral para estos profesionistas. Pero estas políticas como ya lo hemos mencionado no están exentas de los discursos del progreso y el desarrollo, en este sentido lo que se ha buscado siempre y para lo que se prepara a los profesionistas del sector agropecuario es para buscar mayores rendimientos en los cultivos, el ejemplo más evidente de esto

lo representa la denominada *revolución verde* iniciada desde 1940 y que aún hoy en día sigue vigente, aunque a la par desde 1960 de los discursos que muestran sus graves consecuencias.

Este devenir social no ha sido ajeno a la Universidad Autónoma Chapingo y por tanto a los planes de estudio que maneja y la enseñanza que brinda, pues si bien desde sus premisas y discursos se ha buscado el bienestar para el medio rural específicamente para los pequeños productores y las áreas de temporal como se menciona en la ley que la crea, su quehacer en la época neoliberal actual prioritariamente se ha acoplado al discurso del desarrollo promovido por el Estado, privilegiando a la agricultura industrial como bien lo reconocieron algunos entrevistados: *“la universidad está trabajando todavía como para una revolución verde para empresarios, no se les quita esa cuestión”* (Egresado de Agroecología, Puebla), *“es preferente que le haga un estudio a BIMBO para sacar su nuevo panquecito y ¡sí!, te lo digo así porque así es, a que le haga un estudio de suelo a unos ejidatarios”* (Egresado de Sociología Rural, Edo. Méx), *“Chapingo creo que trabaja ya con grandes organizaciones que ya están bien establecidas; y los que egresan van y trabajan ya con empresas y se olvidan del medio rural”* (Egresada de Agroecología, Oaxaca). Estas interpretaciones dan cuenta de una realidad vigente sobre el quehacer de la UACH en la actualidad.

Esta tendencia de desatender a las unidades campesinas por parte del Estado y como consecuente de las universidades agrícolas como Chapingo comenzó en los años cuarenta y se agudizó a partir de los 80s, pues para esta década el Estado mexicano dejó de destinar presupuesto para la actividad agrícola en general y en conjunto dejó de ser también el principal empleador de los profesionales de la agronomía. Bajo este panorama, las actuales generaciones de profesionistas dedicados a esta actividad tienen como opción, al igual que en otras profesiones, insertarse al mercado neoliberal empleándose en distintas empresas, puesto que desde su enseñanza los conocimientos se encaminan principalmente desarrollarse en este sector. Con respecto a los casos analizados la idea de insertarse al panorama laboral neoliberal se hizo más evidente en los estudiantes cuyas carreras

privilegian una formación técnica: “*El plan es trabajar para una empresa, ya sea de hortalizas o de frutales que este muy tecnificada, que tenga un alto nivel tecnológico y después ahorrar un poquito de dinero e ir al rancho a implementar esa tecnología*” (Estudiante de Fitotecnia, Zacatecas).

Sin embargo, apelando a la noción de agencia que cada actor posee vemos como se mantiene vigente la identidad y apelando a ella el retorno a la comunidad representa un proyecto siempre posible. En este sentido hay quienes no han considerado trabajar en el ámbito empresarial, sino que más bien, apoyándose en sus valores y esfuerzos personales como lo denomina Long *repertorios culturales* han construido o buscan construir sus propias fuentes de empleo y sobre todo en beneficio de los sectores populares existentes en el medio rural. En estos casos se aprovechan los recursos intelectuales adquiridos en la formación universitaria y en conjunto se apela al sentido de pertenecía a determinados grupos en los cuales está la familia, los pequeños productores y en general los diversos miembros de la comunidad y del medio rural. Además, la idea de desarrollo desde la cual se parte para la realización de tales proyectos ya no considera simplemente el aspecto económico, sino que entran en juego otras consideraciones como el *buen vivir, el vivir bien*.

El hecho de centrar nuestro análisis en el actor nos permitió acercarnos desde otra perspectiva a las problemáticas existentes en el medio rural y conocer los puntos de vista de los miembros de este entorno y qué estrategias diseñan los actores para incidir en la resolución de dichas problemáticas, pues como lo expresa Long (2007), la noción de agencia atribuye al actor individual la capacidad de procesar la experiencia social y diseñar maneras de lidiar con la vida, aun bajo las formas más extremas de coerción. Así, al escuchar las narraciones de los egresados bajo esta perspectiva, pudimos conocer cómo ellos perciben la formación recibida durante su estancia en la UACH, con los aciertos y las carencias y cómo de alguna manera ellos retoman lo que les es útil y desecharon lo que no forma parte de sus valores y principios.

Desde las descripciones de los entrevistados igualmente, sobre todo en los últimos tres casos estudiados, pudimos ver como siempre se tuvo presente a la comunidad y al medio rural y se mantuvo vigente el querer hacer algo para este entorno, en el primer caso el realizar algo referente a la cultura de consumir caracol que es muy propio de la comunidad; en el segundo caso, el hecho de ayudar a resolver las problemáticas existentes en el campo; y en el tercer caso, el trabajar con pequeños productores. Y aunque se podría pensar el residir fuera de la comunidad implicaría que se olvidaran de tales objetivos por el contrario al ingresar y tener que decidir sobre su especialidad tales concepciones jugaron un papel importante. En este sentido, en los casos analizados los factores físicos y simbólicos que se consideran para regresar a la comunidad o mantenerse desarrollando proyectos en el medio rural sobre todo para el sector campesino y los pequeños productores estaban presentes antes de realizar su formación y está en última instancia solo ayudó a potenciarlos, pues como reconocieron los entrevistados los conocimientos adquiridos (pero asimilados acorde a su propia experiencia de vida) influyeron en la concepción que tenían sobre sus comunidades, pues ayudaron desde reconsiderar aquello que se juzgaba como desventaja hasta comprender (en algunos casos) como es que se dan las relaciones entre las personas del medio rural.

No obstante, el hecho conocer los factores físicos y simbólicos que influyen para que los egresados regresen a su comunidad, como se hizo evidente, no implica o garantiza un retorno definitivo, en el contexto actual eso sería prácticamente imposible puesto que ahora los egresados conocen otras formas de vivir y conocen los recursos que existen en otros lugares y no en su comunidad, así, el regreso queda determinado como algo inconstante. Cabe aclarar que al mencionar que se conocieron recursos que no hay en su comunidad no es en el sentido de demeritar lo que sí se tiene allá, sino que esto hace alusión a que se conocieron otros contextos y el conocer siempre forma parte del aprendizaje, en este sentido el comparar diversas situaciones y diversos entornos en un determinado caso permitió valorar y potenciar los recursos con que se cuenta en la comunidad; es decir, a veces para conocer mejor el lugar de origen hay que salir, solo de esta forma se podrá valorar lo que se tiene allá.

No obstante, una consideración crítica que se hizo manifiesta a través del discurso de los estudiantes y que nosotros también pudimos validar es que la UACH no ha valorado ni reconocido los cuerpos locales de conocimientos, las formas de organización y los recursos con que llegan sus estudiantes, pues los entrevistados mencionaron que muchas veces durante su formación se enfrentaron a contenidos muy alejados de lo que ellos conocen o existe en su comunidad. En este sentido, al partir de un conocimiento estandarizado y proveniente del extranjero o de realidades externas y ajenas a las existentes en el grueso de la agricultura que se practica en el campo mexicano, lo que se ha generado es una discontinuidad entre los estudiantes y sus comunidades y con un tipo de agricultura de subsistencia la cual representa 59.8% (Turrent, et al., 2007) del total de unidades de producción agrícola en el país, así, al igual que en la primigenia Escuela Rural Mexicana, se está desperdiciando una vasta riqueza de conocimientos que si se les considerara y fortaleciera serían los detonantes para un desarrollo rural funcional y acorde a las necesidades reales de los sectores populares del medio rural, cuyo sentido evoca justamente la propuesta de hacer análisis social a través del actor.

LITERATURA CITADA

- Acevedo, R. (2011). Muchas escuelas y poco alfabeto: la educación rural en el Porfiriato, México, 1876-1910. En Civera, C.; Alfonseca, G.; Escalante, F. (Coord.). *Campesinos y escolares la construcción de la escuela en el campo latinoamericano siglos XIX y XX* (pp. 73 -105). El Colegio Mexiquense, A.C., México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aragonés, A. (2004). Migración y explotación de la fuerza de trabajo en los años noventa: saldos del neoliberalismo. En Rubio, B. *El sector agropecuario mexicano frente al nuevo milenio* (pp. 239 – 267). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés Editores.
- Barkin, D. (1991). *Un desarrollo distorsionado: la integración de México a la economía mundial*. México: Siglo XXI.
- Bartra, V. (2013). Con los pies sobre la tierra “no nos vamos a ir”. *Alegatos* (85), 715 – 750. Recuperado de <https://www.azc.uam.mx/publicaciones/alegatos/pdfs/78/85-01.pdf>
- Betanzos, O. y Montalvo, E. (1988). Campesinado, control político y crisis económica durante el maximato (1928-1934). En Montalvo, E. *Historia de la cuestión agraria mexicana. Tomo 4. Modernización, lucha agraria y poder político 1920-1934* (pp. 207 – 242). México: Siglo XXI/CEHAM.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, España: Paidós.
- Bonfil, B. (1990). *México profundo una civilización negada*. México: GRIJALBO.
- Carton, G. (Ed.). (2008). *La nueva ruralidad en América Latina avances teóricos y evidencia empíricas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/CLACSO.
- Cassigoli, R. (1990). Educación e indigenismo en México: la gestión cardenista. En Escárcega, E. (Coord.) *Historia de la cuestión agraria mexicana. Tomo 5. El*

cardenismo un parteaguas histórico en el proceso agrario nacional 1934-1940 (segunda parte) (pp. 572 – 613). México: SIGLO XXI/CEHAM.

CEMDA. (2016). *Informe sobre la pertinencia biocultural de la legislación mexicana y su política pública para el campo. El caso del programa de “Modernización Sustentable de la Agricultura Tradicional” (MasAgro).* México: Centro Mexicano de Derecho Ambiental.

Civera, C. (2011). Introducción: hacia el estudio de la escuela de los campos latinoamericanos y La reforma integral del campo mexicano a través de la escuela rural posrevolucionaria: la relevancia de la enseñanza agrícola y el cooperativismo, 1921-1945. En Civera, C.; Alfonseca, G.; Escalante, F. (Coord.) *Campesinos y escolares la construcción de la escuela en el campo latinoamericano siglos XIX y XX* (pp. 5 - 31 y 303 – 348). El Colegio Mexiquense, A.C., México: Miguel Ángel Porrúa.

Concheiro, L. y Diego, R. (1999). *La madrecita tierra: entre el corazón campesino y el infierno neoliberal.* Recuperado de <http://www.lafogata.org/02planeta/8planeta/tierra.htm>

Curiel, R. MasAgro por la seguridad alimentaria y el desarrollo agrícola sustentable de México. *Claridades agropecuarias* (37), 9 – 18. Recuperado de <http://www.infoaserca.gob.mx/claridades/revistas/237/ca237-9.pdf>

De Garay, G. (1997). La entrevista de historia de vida: construcción y lecturas. En De Garay G. (Coord.). *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida* (pp. 16 -28). México: Instituto Mora/CONACyT.

Escalante, F. (2011). El largo camino de la Escuela hacia los campos latinoamericanos durante el siglo XIX. En Civera, C.; Alfonseca, G.; Escalante, F. (Coord.) *Campesinos y escolares la construcción de la escuela en el campo latinoamericano siglos XIX y XX* (pp. 489 – 503). El Colegio Mexiquense, A.C. México: Miguel Ángel Porrúa.

- Escobar, A. (2005). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. En Daniel M. (coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (pp. 17 – 31). Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.
- Fox, J. (1990). La dinámica del cambio en el sistema alimentario mexicano 1980 – 1982. En Monguel, J. *Historia de la cuestión agraria mexicana. Tomo 9. Los tiempos de la crisis (Primera Parte) 1970 – 1982* (pp. 197 – 2019). México: Siglo XXI/CEHAM.
- Gamallo, G. y Núñez, P. (2013). La “aventura del héroe”: proyectos migratorios de los estudiantes universitarios de Río Negro. *Trabajo y Sociedad*. 20, 71 - 88. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/262747636_La_aventura_del_hero_e_proyectos_migratorios_de_los_estudiantes_universitarios_de_Rio_Negro
- Gastélum, J. (2009). Los profesionales de la agronomía en México: intelectuales del consenso en la política agrícola, el caso del currículum de la facultad de agronomía de la Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai* 5(2), 133 - 153. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/7010/6518>
- Giarraca, N. (Ed.). (2001). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO.
- Giroux, A. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Giroux, A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*. 44, pp. 36 - 65. UNAM, México. Recuperado de <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>

- Guevara, G. (1980). La educación superior en el ciclo desarrollista de México. *Cuadernos políticos* (25), 54 – 70. Recuperado de https://ses.unam.mx/docencia/2016II/Guevara2008_LaESEnElCicloDesarrollistaEnMexico.pdf
- Hemisferio Izquierdo (17 de septiembre 2018). *Separata: Educación ¿Qué abre el libro abierto?* – “Educación: dos matrices dialécticamente antagónicas” por Fernández, W. y “El enfoque por competencias en la educación” por Alfonzo, M. Recuperado de <https://redlatinasinfronteras.wordpress.com/2018/09/20/uruguay-dossier-educacion-que-abre-el-libro-abierto/>
- Hobsbawm, E. (2008). *Después del siglo XX: un mundo en transición*. Recuperado de <https://www.fundacionvidanta.org/fundacion/doc/pdf/keynote/03-After-the-XXth-Century-Hobsbawm.pdf>
- Ibarrola, M. (1994). *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Juárez, J., Arciga, S. y Mendoza, J., (2012). Noción y elementos de la memoria colectiva. En: Juárez, J., Arciga, S. y Mendoza, J. (Coord.). *Memoria colectiva procesos psicosociales* (pp. 13-45). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Kay, C. (2007). Algunas reflexiones sobre los estudios rurales en América Latina. *Iconos* (29), 31 - 50. Recuperado de <http://www.flacso.org.ec/docs/i29kay.pdf>
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Long, N. (2007). *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*. México: El colegio de San Luis/CIESAS.
- Mallén, C. (2012). Rachel Carson, 50 años de romper el silencio. *Revista Mexicana de Ciencias Forestales* 3(14), 2 – 10. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/remcf/v3n14/v3n14a1.pdf>

- Martín, C. Una crítica de la sociología de la educación crítica. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, núm. 2, 2003, pp. 9-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1972915.pdf>
- Mata, G., Cruz, L., Sánchez, E., y Aguirre, G. (Ed.). (2007). *Innovación tecnológica y desarrollo rural con pequeños agricultores*. México: UACH/CP/INIFAP.
- Monguel, J. Fritscher, M. y Azpeitia, H. (1990). Auge y crisis del modelo de autosuficiencia alimentaria 1970 – 1982. En Monguel, J. *Historia de la cuestión agraria mexicana* (pp. 138 – 195). Tomo 9. Los tiempos de la crisis (Primera Parte) 1970 – 1982. México: Siglo XXI/CEHAM.
- Morales Z. El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (2), 1 - 23. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44731371022.pdf>
- Moreno, J. y Ros, J. (2010). *Desarrollo y crecimiento en la economía mexicana. Una perspectiva histórica*. México: FCE.
- Nieto, L. (1999). Agronomía y medio ambiente: ¿Un siglo de revoluciones? *Revista Universitarios VII* (5), 1 – 18. Recuperado de <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-AU-9911-AgronSiglo.pdf>
- Ocampo, J. José Vasconcelos y la Educación Mexicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 139-159. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900707>
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En Giarraca, N. *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 17 -29). Buenos Aires: CLACSO.
- Puiggrós, A. (1990). La educación latinoamericana como campo problemático. *En Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* (pp. 11 -49). México: Alianza.

- Rangel, A. La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL Revista Interamericana de Educación de Adultos, 28 (2), 169 - 176. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545086008>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rivera, J. (1988). Política agraria, organizaciones, luchas y resistencias campesinas entre 1920 y 1928. En Montalvo, E. *Historia de la cuestión agraria mexicana. Tomo 4. Modernización, lucha agraria y poder político 1920-1934* (pp. 21 - 149). México: CEHAM.
- Romero, E. (1995). La modernización del campo mexicano: saldos y perspectivas. En Encinas, A. *El campo mexicano en el umbral del siglo XXI* (pp. 69 – 90). México: UNAM.
- Rubio, B. (1995). La vía agroexportadora-neoliberal en América Latina y el nuevo orden agrícola internacional. En Encinas, A. *El campo mexicano en el umbral del siglo XXI* (pp. 185 – 204). México: UNAM Pág.
- Rubio, B. (Ed.). (2004). *El sector agropecuario mexicano frente al nuevo milenio*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés, Editores.
- Sánchez, A. (2009). Inmigrantes indígenas y su inserción a la metrópoli. El caso de Valle de Chalco. En: *Educación y salud en los migrantes México- Estados Unidos* (pp. 215 – 225). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Secretaria de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación. Diagnostico 2018. *E003 DESARROLLO Y VINCULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA CON EL SECTOR*. Recuperado de www.sagarpa.gob.mx/sites/default/files/sagarpa/document/2018/10/08/1451

- Segrelles, J. y Vásquez, J. (2012). *Multifuncionalidad rural y nueva ruralidad. La experiencia europea y la potencialidad de Colombia*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.
- Segura, G. (2014). Las escuelas normales rurales en México: de proyecto revolucionario a enemigo del poder. *Artículos y ensayos de sociología rural*. 18, 59 - 74.
- Sousa, J. (2011). *Hacia el 'día después del desarrollo' Descolonizar la comunicación y la educación para construir comunidades felices con modos de vida sostenibles*. Brasil: ALER. Recuperado de http://www.iepala.es/IMG/pdf/ALER_Hacia_el_Dia_Después_del_Development_-Jose_de_Souza_Silva.pdf
- Teubal, M. (2001). Globalización y nueva ruralidad en América Latina. En Giarraca, N. *¿Una nueva ruralidad en América Latina? (pp. 45 – 65)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Turrent, F., Sánchez, E., Bustos, C. Aguirre, G., Gallegos, S., Cruz, L., y Mata, G. (2007). ¿Qué es el programa de innovación tecnológica y desarrollo sustentable con agricultores de subsistencia? (PITyDESAS). En Mata, G., Cruz, L., Sánchez, E., y Aguirre, G. (Ed.). (2007). *Innovación tecnológica y desarrollo rural con pequeños agricultores (pp. 13 – 23)*. México: UACH/CP/INIFAP.
- Universidad Autónoma Chapingo Oficial. Recuperado de <http://web.chapingo.mx/>
- Victorino, L. y Ramos, F. (2017). *Sociología, educación y capital humano Procesos y momentos de la educación agropecuaria mexicana*. México: Editorial Académica Española.

Victorino, L. (1996). *Enfoques sociales para el estudio de la educación*. México: Universidad Autónoma Chapingo.

Zepeda, J. (2002). La Educación Agrícola Superior en México: nuevos contextos, nuevos desafíos. *Ceiba* 43(1), 87 – 124. Recuperado de <https://revistas.zamorano.edu/index.php/CEIBA/article/view/386/377>

ANEXOS

Anexo I. Guía de entrevista: Egresados de la Universidad Autónoma Chapingo y medio rural: ¿De regreso a la comunidad?

Anuencia

Hola buen día, mi nombre es María Guadalupe Vázquez Ortiz actualmente estoy estudiando una maestría en el departamento de sociología rural de la Universidad Autónoma Chapingo y en este periodo me encuentro realizando el trabajo de campo correspondiente a mi investigación, por lo cual solicito me concedas esta entrevista, mediante la cual espero que me cuentes un poco de tu historia de vida sobre todo durante tus estudios universitarios y los proyectos que te encuentras realizando ahora que has terminado tu carrera.

Para realizar un posterior análisis de esta entrevista espero no tengas inconveniente en que quede grabada esta conversación.

Datos generales

Nº de entrevista:

Nombre:

Edad:

Ciclo escolar:

Carrera:

Lugar de procedencia:

1.- Descripción de su comunidad de origen

El propósito de esta sección es conocer cómo los egresados recuerdan su comunidad antes de ingresar a la Universidad Autónoma Chapingo; se pretende dar cuenta de las actividades que los jóvenes priorizan a la hora de recordar el lugar del cual salieron.

¿Cuál es el nombre de tu comunidad?

Me podrías describir las actividades que realizaban a lo largo de un día en tu comunidad antes de ingresar a la universidad.

¿Cómo es tu comunidad?

¿Qué te gustaba de tu comunidad antes de salir de ella para estudiar? ¿Qué te disgustaba?

¿Cuándo y cómo tomaste la decisión de estudiar una carrera universitaria?

¿Con quiénes vivías en tu comunidad?

¿Por qué decidiste estudiar en Chapingo?

¿Qué carrera elegiste? ¿Por qué?

2.- Un nuevo espacio

El propósito de esta sección es conocer las primeras impresiones que el entrevistado tubo sobre su nuevo domicilio al ingresar a la Universidad Autónoma Chapingo y conocer la valoración por parte del alumno a su paso por la universidad, de los efectos de corta y larga duración de la cultura y conocimientos impartidos y asimilados durante su proceso escolar.

Al llegar a la UACH ¿cuáles fueron tus primeras impresiones de la universidad?

¿Una vez que ya te habías integrado a la vida universitaria en la UACH fue como tú la imaginabas?

¿Qué fue lo que más te impactó en cuanto a la formación que recibiste en la UACH?

*¿Cómo fue tu experiencia con la estancia pre-profesional, los viajes de estudio, el servicio social, los proyectos de investigación?

¿Qué cosas aprendiste durante tu estancia en la UACH que no esperabas aprender?

¿Qué te hubiera gustado aprender en la UACH y no aprendiste?

¿Quién y cómo te apoyó durante tus estudios universitarios?

¿Fuiste becario? ¿En qué modalidad?

¿Conociste y utilizaste todos los servicios que te ofrece la Universidad?

¿Sabes cuáles son las maneras en que los estudiantes manifiestan sus peticiones e inconformidades a la universidad?

3.- Encaminándonos hacia el futuro

El propósito de este apartado es indagar sobre los planes que tienen los jóvenes una vez terminados sus estudios universitarios, y después de su estancia en la Universidad Autónoma Chapingo explorar si el regreso a su comunidad se plantea como opción. Además de analizar el imaginario y aspiraciones sociales que expresan los alumnos respecto del mundo laboral y el desarrollo rural.

¿Después de tus estudios universitarios consideras que cambió la percepción que tenías de tu comunidad? ¿Cómo la percibes ahora?

¿Tienes intenciones de regresar a tu comunidad? Sí, ¿Por qué?

¿Cómo consideras el vínculo y compromiso por parte de la UACH con el medio rural mexicano?

¿En la actualidad que opinión tienes sobre la situación del medio rural?

Desde tu punto de vista ¿Qué implica el desarrollo rural?

¿Crees que la UACH ha contribuido adecuadamente en cuanto al desarrollo para el medio rural?

4.- Espacio para egresados que se encuentran desarrollando algún proyecto

El propósito de este apartado es reconocer en palabras del egresado el contexto socioeconómico y educativo que lo delimita en su formación como sujeto social y educativo y valorar la suficiencia o insuficiencia de las herramientas cognitivas, sociales y culturales desarrolladas por los egresados durante su formación al emprender algún proyecto.

¿Actualmente te encuentras trabajando en algún proyecto personal ya sea "microempresarial" o algún proyecto social que tenga relación con el ámbito rural? Sí, ¿De qué se trata tu proyecto?

¿Cuál fue el principal incentivo para desarrollar este trabajo?

¿Lo estás llevando a cabo tu solo o cuentas con el apoyo de más compañeros?

¿Dónde lo estás desarrollando?

¿Cómo y cuándo te surgió la idea de trabajar este proyecto?

¿Fue difícil comenzar a trabajar en el?

¿Cuáles son los mayores obstáculos que has enfrentado hasta ahora para el desarrollo de tu proyecto?

¿Cuentas con algún apoyo institucional o gubernamental para llevarlo a cabo?

¿Cuál es la visión que tienes para el futuro de este proyecto?

¿Has tenido que renunciar a algo para realizar tu proyecto?

En cuanto al desarrollo de tu proyecto si
tuvieras que poner en porcentaje los
conocimientos que utilizas relacionados con tu
carrera y los que ya tenías anteriormente
¿Cómo quedarían las cifras?

¿Ubicarías la pertinencia de tu proyecto en el
marco del desarrollo rural?

Bueno de mi parte son todas las preguntas, pero agradezco mucho si quisieras añadir algún
comentario.

**Te agradezco el apoyo brindado y posteriormente si tuvieras interés en los resultados
obtenidos en esta investigación te los hare llegar a la brevedad. ¡Gracias!**