

UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL

La educación agrícola, producción agrícola y la organización para el trabajo en tres Escuelas Secundarias Técnicas del Estado de Hidalgo.

Tesis

QUE COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

PRESENTA

Eybar Rafael Sánchez Cabrera

BAJO LA SUPERVISIÓN DE:

DR. JUAN JOSÉ ROJAS HERRERA



**DIRECCION GENERAL ACADEMICA
DEPTO. DE SERVICIOS ESCOLARES
OFICINA DE EXAMENES PROFESIONALES**



CHAPINGO, ESTADO DE MÉXICO, JUNIO DE 2018

**LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA, PRODUCCIÓN AGRÍCOLA Y LA ORGANIZACIÓN
PARA EL TRABAJO EN TRES ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS DEL
ESTADO DE HIDALGO.**

Tesis realizada por **Eybar Rafael Sánchez Cabrera** bajo la dirección del comité asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

Director:



Dr. Juan José Rojas Herrera

Asesor:



Dr. Liberio Victorino Ramírez

Asesor:



Dra. María Elena Rojas Herrera

Lector externo:



Dr. Luis Francisco Rivero Zambrano

DEDICATORIA

A mi esposa

A mis hijas

A los alumnos y profesores cooperativistas

AGRADECIMIENTOS

Mi más grande agradecimiento al Doctor Juan José Rojas Herrera por su paciencia y disposición en la dirección de este trabajo de tesis.

Agradezco de manera particular al Dr. Libero Victorino Ramírez por sus atinadas sugerencias.

En particular agradezco el apoyo brindado a la Doctora María Elena Rojas Herrera por su importante colaboración para culminar este trabajo de investigación.

Agradezco al Dr. Luis Francisco Rivero Zambrano, por la lectura y observaciones por sus acertadas sugerencias.

A los profesores del Programa de Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior por ser parte sustancial en mi formación.

DATOS BIOGRÁFICOS

Eybar Rafael Sánchez Cabrera nació en el estado de Guerrero, México, reside desde hace 15 años en el estado de Hidalgo. Es Ingeniero Agrónomo especialista en Economía Agrícola por la Universidad Autónoma Chapingo. Realizó Estudios de Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE) en la Universidad Pedagógica Nacional. Se desempeña como Asesor de Tecnología Agrícola en la Dirección de Educación Secundaria del estado de Hidalgo, es Docente en la Maestría en Educación en el Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregón, Hidalgo.

La educación agrícola, producción agrícola y la organización para el trabajo en tres Escuelas Secundarias Técnicas del Estado de Hidalgo.

Agricultural education, production and organization for work in three Technical High Schools in the State of Hidalgo, Mexico

Eybar Rafael Sánchez Cabrera¹

RESUMEN

El presente trabajo consiste en el análisis de las relaciones existentes entre la educación agrícola, la producción y el trabajo socialmente organizado a través de cooperativas escolares de producción en las Escuelas Secundarias Técnicas en el estado de Hidalgo; reconociendo a la educación como un campo de conocimiento complejo en el que se generan múltiples procesos, entre ellos los económicos, políticos y sociales. Dichas relaciones se indagaron principalmente a través de una aproximación histórica, revisión documental y un acercamiento etnográfico, para comprender el mundo de significación que tienen los socios cooperativistas de las COEP. Desentrañando el potencial que el cooperativismo escolar tiene para la enseñanza y práctica de valores cooperativos, para la construcción de conocimientos, y una función social de autogestión.

Palabras Clave: Cooperativismo escolar, educación agrícola, valores cooperativos, autogestión.

Juan José Rojas Herrera²

ABSTRACT

This paper analyzes the existing relationships among agricultural education, production and work socially organized through School Production Cooperatives (COEP) in Technical High Schools in the State of Hidalgo, Mexico. Education is a complex field of knowledge in which multiple processes, including economic, political and social ones, are generated. These relationships were investigated mainly through a historical approach, documentary review and a qualitative-interpretative approach, in order to better understand the role of the COEP partners. The aim of this work was to understand the potential that school cooperativism has for the teaching and practice of these types of values, for knowledge generation and as a pillar for the social self-management function.

Keywords: school cooperativism, agricultural education, cooperative values, self-management.

1 tesista

2 director

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
I. MARCO CONCEPTUAL.....	25
II. ELEMENTOS GENERALES DE COOPERATIVISMO.....	41
III. ESTADO ACTUAL COEP EN EL ESTADO DE HIDALGO	72
IV. CONCLUSIONES	110
BIBLIOGRAFÍA	116
APÉNDICE.....	120

INTRODUCCIÓN

La Educación Agrícola (EA) en el nivel denominado básico¹ es un campo poco explorado en las investigaciones educativas. Esta educación se imparte de manera formal en el último periodo escolar de esta educación básica, es decir en el nivel Secundaria, de la que existen tres modalidades, a saber: Generales, Telesecundarias y Técnicas. En este trabajo de investigación nos interesa saber cuál es el papel que la educación agrícola del nivel básico está jugando respecto a las demandas sociales de educación y desarrollo humano, de qué manera se desarrolla la práctica docente, y cuál es la contribución de las Cooperativas Escolares de Producción (COEP) en tanto formas sociales de organización en la educación agrícola.

El propósito de esta investigación fue analizar los vínculos existentes en tres ámbitos o campos de su vida escolar: la educación agrícola, producción y las formas de organización social. Más específicamente el interés estriba en comprender las prácticas docentes de la asignatura de agricultura y su relación con la producción escolar agrícola y las COEP. Con ese fin, se analizaron un conjunto de circunstancias, factores y relaciones que convergen en el interior de tres Escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias (ESTA) del estado de Hidalgo.

Llevar a cabo esta investigación proporcionó datos acerca de cómo se despliega la enseñanza de la agricultura, cuales son las estrategias más favorecidas por los maestros, a través de qué medios se logran sus objetivos vinculados a un proceso de enseñanza técnica y producción. De qué manera se organizan para lograr una producción agrícola en condiciones escolares limitantes de horario para el trabajo.

También resultó interesante develar cuál es el papel de la cooperativa escolar de producción en la educación técnica, qué influjo tiene en la construcción de

¹ La educación básica comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, determina un trayecto formativo organizado en cuatro periodos escolares: el primero corresponde al nivel preescolar; el segundo periodo, de primero a tercero de primaria; el tercero, de cuarto a sexto de primaria y el cuarto periodo al nivel secundaria (SEP: 2011)

conocimientos y transmisión de valores, también se fueron esclareciendo las formas en que se viven los principios cooperativos en las COEP y establecer un panorama de la función social que desempeñan en la comunidad en la que están insertas.

Ello es factible realizarlo mediante un acercamiento a planteles escolares que realicen actividades agrícolas en el estado de Hidalgo mediante la observación de las prácticas de educación agrícola y realizar entrevistas a profesores y a alumnos cooperativistas.

El problema de investigación es de orden local, ya que la educación agrícola en el nivel educativo de secundaria, se implementa en treinta y tres escuelas técnicas agropecuarias en el estado de Hidalgo incluyendo a 9 834 alumnos, 295 docentes y 589 trabajadores manuales y administrativos todos miembros de cooperativas escolares de producción.

Con la presente investigación se producirá un efecto reivindicador de la relación que guarda la educación con el trabajo organizado para la producción agrícola en las Escuelas Secundarias Técnica Agropecuarias (ESTA), además de establecer a las Cooperativas Escolares de Producción como una opción de modelo de aprendizaje bajo circunstancias de solidaridad y ayuda mutua que a largo plazo puede implementarse en otros niveles educativos.

El enfoque de esta investigación es de corte fenomenológico puesto que el interés está fijado en la tarea de describir el sentido de las acciones de las personas, esta corriente filosófica se encuentra relacionada con el empirismo pues la fenomenología, es el cuerpo de conocimiento que relaciona entre sí distintas observaciones empíricas de fenómenos, de forma consistente con la teoría fundamental. (Wolff, 1988) y entender los fenómenos desde la perspectiva del de los sujetos estudiados, buscando comprender (Weber, 2002) los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente, empleando métodos cualitativos como la observación participante y la entrevista en profundidad.

Para entrar en materia de metodología, esta es empleada aquí, como la manera en que enfocamos los problemas y que, busca dar respuestas a las preguntas de investigación.

“La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Como lo señala Ray Rist, ... más que un conjunto de técnicas para recoger datos, es un modo de encarar el mundo empírico” (Taylor y Bogdan, 1994, pág. 20).

Estos dos autores sintetizan a la investigación cualitativa bajo los siguientes puntos:

1.- La investigación cualitativa es inductiva: Así, los investigadores:

- Comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos, y no recogen datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas.
- Siguen un diseño de investigación flexible
- Comienzan un estudio con interrogantes vagamente formulados

2.- Entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística:

- Las personas, los contextos o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo
- Estudian a las personas en el contexto de su pasado y en las situaciones en las que se hallan.

3.- Es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son el objeto de estudio:

- Interactúan con los informantes de un modo natural. Aunque no pueden eliminar su influencia en las personas que estudian, tratan de controlarla y reducirla al mínimo. En la observación tratan de no interferir en la estructura; en las entrevistas en profundidad, siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

4.- El investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas:

- Trata de identificarse con las personas que estudia para comprender cómo experimentan la realidad. Busca aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un observador objetivo y rechazando el papel de unidad actuante.

5.- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones:

- Ha de ver las cosas como si ocurrieran por primera vez, nada se ha de dar por sobrentendido

6.- Todas las perspectivas son valiosas:

- No se busca “la verdad o la moralidad”, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.

7.- Los métodos cualitativos son humanistas:

- Los métodos con los que se estudia a las personas influyen en cómo se las ve. Si reducimos las palabras y los actos a ecuaciones estadísticas, se pierde el aspecto humano. El estudio cualitativo permite conocer el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, conceptos..., éxitos y fracasos, la lucha moral, los esfuerzos

8.- Los estudios cualitativos dan énfasis a la validez de la investigación:

- Aseguran un estrecho ajuste entre los datos y lo que realmente la gente hace y dice.
- Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolos hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales escalas clasificatorias.
- Subrayan la validez, frente a los cuantitativos que hacen hincapié en la confiabilidad reproductividad de la investigación. El estudio cualitativo es una investigación sistemática y rigurosa, no estandarizada, que controla los datos que registra. No obstante, al pretender producir estudios válidos del mundo real no es posible lograr una confiabilidad perfecta.

9.- Todos los contextos y personas son potenciales ámbitos de estudio:

- Todos los contextos y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido que entre cualquier escenario o

grupo de personas se pueden encontrar algún proceso social de tipo general. Son únicos por cuanto que en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar de mejor modo algún aspecto.

10.- La investigación cualitativa es un arte:

- La investigación cualitativa es flexible en cuanto al modo de conducir los estudios. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos están al servicio del investigador; el investigador no está supeditado a un procedimiento o técnica.

Por otra parte, Smith, M.L. (1987) citado por (Quecedo, y Castaño, 2002) recoge como criterios definitorios de la investigación cualitativa los siguientes:

- Es un proceso empírico (no una mera especulación, interpretación o reflexión del investigador)
- Estudia cualidades o entidades cualitativas y pretende entenderlas en un contexto particular. Se centra en significados, descripciones y definiciones situándoles en un contexto. Por lo que:
 - Busca conocer procesos subjetivos [La investigación cualitativa pretende acceder al significado de las acciones desde la perspectiva del actor, (Erickson, 1986] citado por (Quecedo, y Castaño, 2002)
- Muestra gran sensibilidad al contexto:
 - Los datos se interpretan desde un contexto -no generalizaciones-
 - Estudia la forma en que los procesos se desenvuelven en tales contextos
 - Relaciona lo que quiere estudiar con los contextos que le influyen como fenómenos.
- Al estudiar el hecho en su escena, entiende el hecho de forma compleja de manera que no se puede anticipar lo suficiente como para seleccionar uno o varios significados para elaborar un constructo operativizable de manera uniforme, por lo que hace poco énfasis en los protocolos estandarizados de investigación.
- El método, no tiene como función básica garantizar la verdad, sino ser utilizado de forma creativa y a medida de cada situación, por ello, la diversidad de técnicas y estrategia que utiliza.

En tanto se trata de analizar tres aspectos en las instituciones escolares: la educación, la producción y la organización para el trabajo, se necesitó recurrir a un enfoque transdisciplinar en el que se pusiera en juego elementos de etnografía educativa, para analizar las acciones, la práctica docente y ahondar con entrevistas a profundidad para generar datos descriptivos que dieran cuenta de las acciones y discursos de los actores implicados, o informantes clave.

En la investigación cualitativa no es relevante la representatividad; la investigación puede tener valía, aún si se realiza atendiendo a un solo caso de estudio. Puesto que en el enfoque cualitativo se propone indagar la subjetividad, ésta no puede generalizarse, tal fundamento puede encontrarse en la siguiente cita: “desde el paradigma cuantitativo se refiere a reducir el error de medición al mínimo posible [R. Hernández Sampieri y cols. 1998]. Estrictamente hablando, en la investigación cualitativa no se realizan mediciones, por lo que este elemento quedaría anulado”. (Álvarez-Gayou, 2003, pág. 32)

El proceso de selección del escenario por estudiar fue un tanto azaroso, se decidió analizar cooperativas que aportaran mayores datos sobre su educación agrícola, se recurrió a los expedientes de las 33 ESTA con asignaturas agropecuarias y se seleccionaron las que mayor producción han tenido: quedando preliminarmente seleccionadas las siguientes escuelas No.14 de Tepatepec de Francisco I. Madero, la No. 41 de Santa cruz Huejutla, la No. 42 de Yolotepec de Santiago de Anaya, la No.57 de Capula Ixmiquilpan y la 22 de Atlapexco.

Un siguiente criterio fue que las cooperativas escolares tuvieran un equilibrio entre número de socios alumnos mujeres y hombres para poder identificar algunos valores cooperativos; este criterio identificó a las siguientes escuelas: la No. 34 de Ahuatitla de san Felipe Orizatlán, la No. 22 de Atlapexco, la No. 42 de Yolotepec de Santiago de Anaya, la No. 7 de San Felipe Orizatlán, y la No. 3 del Saucillo Huichapan.

Un último criterio fue el potencial agrícola, que se encontrara la escuela en un potencial agrícola alto, se observó ese criterio en: la No.14 de Tepatepec de Francisco I. Madero, la No. 41 de Santa cruz Huejutla, la No. 42 de Yolotepec de Santiago de Anaya y la No.57 de Capula Ixmiquilpan.

En un primer acercamiento, se realizó un estudio exploratorio a través de algunos cuestionamientos al profesor y a tres alumnos de la ESTA No 42, estos informantes se eligieron por pertenecer a los órganos de gobierno de la COEP, uno al consejo de vigilancia y dos a la comisión de agricultura de la cooperativa.

Las preguntas realizadas giraron entorno los principios cooperativos, se realizó en un solo día dicha exploración; la intención además era saber cómo tomaban ser investigados y valorar su reacción ante ello, en otras palabras es establecer *rapport*, es decir un ambiente de confianza para acercarnos al mundo del investigado.

Fue necesario también establecer otros escenarios que otorgaran datos descriptivos del cooperativismo escolar, así que también se establecieron otras dos cooperativas para ser exploradas, estas fueron la No.14 de Tepatepec de Francisco I. Madero y la No.57 de Capula Ixmiquilpan, en la primera escuela no se encontraron las condiciones de dialogo con los alumnos, pues mostraron poco interés, para a ser indagados, a pesar de reiterados encuentros; finalmente, se sustituyó por la No. 22 de Atlapexco.

Así, finamente la selección de escenarios quedó conformada de la siguiente manera:

La ESTA No.57 de Capula Ixmiquilpan

La ESTA No. 42 de Yolotepec de Santiago de Anaya

La ESTA No. 22 de Atlapexco.

Se incursionó en dichos escenarios, también se tuvo comunicación el director del plantel y el profesor de agricultura para darles a conocer la intención de llevar a cabo el trabajo de campo para la presente investigación.

Se aplicó, a estas tres escuelas un instrumento llamado Manual de Procedimientos Administrativos (MAPA), con ello se pudo evaluar cómo viven los principios cooperativos los alumnos cooperativistas, y así también ir develando la organización social para el trabajo en las COEP.

Igualmente, fue necesario recurrir a documentación histórica para encontrar las condiciones sociales en que fueron creadas las cooperativas escolares en México y hallar algunas respuestas para comprender el estado actual del cooperativismo escolar.

Entrando en materia del ejercicio de problematización del fenómeno investigado, es necesario aclarar, que el problema de investigación lo concebimos como algo que se construye en un proceso de generación de conocimiento. Esta construcción conlleva una vinculación con teorías de conocimiento que diferencian entre el orden descriptible de los hechos y el orden explicativo de conceptos y relaciones entre ellos.

Es necesario hacer la diferenciación existente entre problema y *el problema de investigación*. “El primero es perceptible, es un objeto fenoménico pudiendo expresarse en términos de alguna carencia, laguna o necesidad; y el segundo es un constructo, elaborado por quien realiza la investigación, que en todo caso es resultado del proceso de problematización” (Sánchez, 1993, pág. 13).

Sánchez (1993) recomienda situar de acuerdo a un orden de concreción al problema de investigación, en ese sentido nuestro problema de investigación se ubica en el nivel micro social en el orden institucional, ya que se trata de un problema circunscrito a tres Escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias del estado de Hidalgo.

Un procedimiento para problematizar es rescatar las primeras intuiciones, es decir, los puntos de interés, qué es lo que le da “sentido” al problema, es ese “algo” que me preocupa atender.

Como se señaló anteriormente, los temas de interés giran en torno a la enseñanza de la asignatura de agricultura y la relación que esta guarda con la producción agrícola escolar, así como las formas sociales para realizarla, estas últimas, concretadas en la COEP.

Estos tres ámbitos de la vida escolar en las Escuelas Secundarias Técnicas, se vuelven campos de observación y de análisis de la realidad, desde los cuales se intenta comprender las relaciones existentes en la educación básica, de manera específica en las ESTA.

De entre algunas de mis intuiciones respecto al problema planteado, se encuentran las siguientes:

- a) La signatura de agricultura ha pasado a tener un menor estatus respecto a otras asignaturas en el mapa curricular de las ESTA en Hidalgo.
- b) En los planteles escolares se destaca la enseñanza teórica en la enseñanza agrícola.
- c) Las cooperativas escolares de producción no han sido lo suficientemente aprovechadas como un recurso vinculatorio entre la enseñanza agrícola y la producción escolar.
- d) Hay factores de diversa índole que impiden el desarrollo de las cooperativas escolares de producción en las ESTA.
- e) Todo ello afecta a estas tres esferas: la enseñanza agrícola, la producción agrícola escolar y las COEP.

Con estas primeras intuiciones se puede describir la situación problemática de la siguiente manera: La enseñanza agrícola en la Educación Básica (EB) está ubicada exclusivamente en la Educación Secundaria Técnica, pero no en todos los planteles, sino sólo en aquellos en los que se imparte la “ahora” asignatura de tecnología con “Énfasis de Campo Tecnológico” en agricultura.

Para contextualizar un poco, primeramente es necesario esclarecer que en el proceso de Reforma Integral para la Educación Secundaria en el 2005 que afecta a las tres modalidades, general, telesecundaria y técnica, se pretendía eliminar la enseñanza tecnológica en los talleres, so pretexto de que ésta ya

era incluida en la asignatura de Ciencia y Tecnología (con diferentes énfasis en cada grado: física química y biología), bajo presiones sociales la Secretaría de Educación Pública (SEP), declinó y se instauró a finales de 2006 ya con la intención de formar la asignatura de tecnología, pero con características poco eficientes, tales como: un sólo programa de estudio para todas las llamadas tecnologías, ya sean éstas, secretariado, corte y confección, hasta agricultura, pecuaria y apicultura; pronto quienes se encargan de este tipo de temas en la SEP, se dieron cuenta que estas formas de incorporar a la tecnología en el mapa curricular, eran improcedentes para la enseñanza específica, dando lugar a la asignatura de tecnología para el nivel de secundaria con distintos Énfasis de Campo Tecnológico (ECT) con un programa de estudio específico para cada uno de ellos.

Pero más allá de las implicaciones meramente formales y curriculares, lo antes expuesto trae consigo otras implicaciones, que se exponen a continuación.

Para empezar, tenemos como resultado de una larga tradición de un quehacer práctico por tratar con un objeto de enseñanza denominado taller (en donde la principal actividad es la de “hacer”), ahora con las recientes disposiciones de tratar a la tecnología como asignatura, los espacios otrora denominados talleres están en proceso – al menos en teoría- de convertirse en laboratorio, es decir, espacios donde se crea, modela, fortalece e, inclusive, se rechaza conocimiento.

Otra novedad de esta reforma tiene que ver con los otrora talleres extracurriculares también denominadas actividades de desarrollo, entre los que se encontraban carpintería, corte y confección, agricultura, etc.; estos, transitan a un estatus de asignatura con implicaciones importantes, puesto que en los laboratorios se considera como el espacio idóneo en el que se efectúan investigaciones, experimentos, práctica y trabajo con orden científico, tecnológico o técnico en alguna rama de conocimiento, lo cual requiere del esperado equipamiento, necesario para implementar dicha actividad investigativa que no se otorgó a las instituciones escolares.

Bajo este escenario, se implementa en agosto de 2011 la reforma educativa, que en lo relativo a la educación básica se caracterizó por imponer un sólo trayecto formativo desde preescolar hasta secundaria, bajo un mismo plan de estudios.

Lo anterior deja vacíos, tales como la formación del docente de tecnología para tratar con este nuevo objeto bajo un programa de estudio; además, de la fecha que se instituyó la asignatura al día de hoy, no se han vislumbrado los elementos necesarios para realizar el cambio de taller a asignatura tecnológica, ya sea en infraestructura, como en recursos humanos. Tampoco existe una política educativa para la enseñanza de esta “nueva asignatura”, por tanto, el énfasis de campo de agricultura no escapa a estas carencias, pues no hay una relación coherente, progresiva y continua en todos los niveles de EB para su abordaje.

Respecto a las COEP, éstas operan en los planteles en los que se imparten ECT exclusivamente agropecuarias. En el estado de Hidalgo hay treinta y tres de estos planteles, con una cooperativa en cada uno de ellos. Todas éstas fueron registradas en la década de los años ochenta, cuando aún la educación básica estaba centralizada y existía un aparato administrativo central que generaba, fomentaba y daba seguimiento a las COEP en todas las entidades federativas.

Por otro lado, el marco legal vigente igualmente, las amparaba, tanto Ley General de Sociedades Cooperativas en su Artículo 13, como la Ley de Educación, lo que se traduciría en su incorporación a los Planes y Programas de Estudio.

A partir de la emisión del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa emitido en mayo de 1992, cuya principal característica fue, descentralizar la EB a las entidades federativas, determinado que cada estado de la república se hiciera cargo de su educación básica, de tal manera que, en el estado de Hidalgo, respecto al tema del cooperativismo escolar, operó, durante al menos

diez años, un organismo administrativo denominado “tiendas de consumo y cooperativas escolares de producción”, el cual puso el énfasis de su actividad en funciones administrativas de las tiendas escolares, dejando de lado a las COEP. De éste modo, se fue desalentando la operatividad de las mismas y no se implementó una política puntual para desarrollarlas y fortalecerlas.

El fenómeno antes descrito ha llevado a que las COEP en los últimos diez años hayan sobrevivido aparentemente de manera administrativa, más no operativa. Esta circunstancia redundo en la disminución del trabajo agrícola para la producción. Todo lo cual tiene una consecuencia determinante en la enseñanza y práctica agrícola.

Este conjunto de temas son precisamente los que deben ser investigados para caracterizarlos, comprenderlos y, en última instancia, explicarlos. Para empezar, resulta imprescindible considerar algunos elementos del estado del conocimiento al respecto, para lo cual se hizo una revisión de algunos estudios, que permitieran dar cuenta de lo que se ha producido en términos de conocimiento sobre el tema de estudio.

Con esta preocupación en mente se acudió a las publicaciones de la década que se extiende de 1992 a 2002, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y ubiqué en el libro seis todo lo que se refiere a Educación, Trabajo, Ciencia y Tecnología, en el área de Educación, Economía y Sociedad, dentro del campo denominado Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (ESCyT) encontrando lo siguiente: Las actividades de ciencia y tecnología preferentemente se realizan en la educación superior, su análisis considera el contexto educativo; el ámbito de estos estudios se caracteriza por ser un campo poco extendido y poco reconocido en el campo de las ciencias sociales, pero se caracteriza porque en este ámbito han contribuido disciplinas de las ciencias sociales y humanas y otras ubicadas en la llamadas ciencias exactas y naturales, destacando el enfoque multidisciplinario bajo el cual se realizan estos estudios. Más recientemente se ha recurrido a un enfoque regional y al estudio de los procesos de aprendizaje, bajo el concepto de redes de conocimiento. En los estudios de esta temática, el mismo COMIE

reconoce la existencia de una colaboración multidisciplinaria e interdisciplinaria débil, en estudios de corte sociológico y económico.

El trabajo de investigación aquí planteado pretende contribuir a fortalecer la tendencia de estudios bajo enfoque interdisciplinarios, ya que tiende a observar el fenómeno de la educación agrícola bajo los campos de observación de las prácticas docentes, la producción agrícola y las cooperativas escolares de producción en el estado de Hidalgo.

Con lo antes expuesto, el problema de investigación se formuló en los siguientes términos:

La educación Agrícola, vista desde los ámbitos de la práctica docente, la producción y la organización social, en la modalidad de la Educación Secundaria Técnica es un aspecto que, a pesar de ser poco explorado, contiene referencialidades para contribuir a aumentar la producción de alimentos en el medio rural, mejorar la educación agrícola y vincular al ser humano a formas de organización social para la producción bajo principios éticos, de ayuda mutua y no de competencia, todo lo cual constituye uno de los retos y demandas sociales más apremiantes.

Derivado de lo anterior, las preguntas que guiaron la investigación fueron las siguientes:

¿Qué papel juegan las cooperativas escolares de producción, las prácticas docentes y la producción escolar en la Educación Secundaria Técnica?

¿Cuál es el efecto de la conjugación de estos tres ámbitos: enseñanza agrícola, producción y cooperativas escolares de producción en la satisfacción de las necesidades económicas y educativas de los miembros de la comunidad escolar?

¿Por qué a pesar de todas las reformas educativas aún subsisten la educación agrícola, la producción y las COEP en las Escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias?

¿Qué es lo que explica su permanencia?

¿Qué posibilidades tienen de sobrevivir en el futuro?

Como respuesta inicial a tales interrogantes, partimos de los siguientes supuestos de investigación.

Existen factores de orden estructural, que afectan la educación agrícola tales como la ausencia de instituciones formadoras de profesores en esta materia y recursos suficientes destinados a la infraestructura para este tipo de educación.

También existen factores adversos de orden legal, como la ausencia de un marco legislativo claro que les dé sustento, ya sea a través de la Ley General de Sociedades Cooperativas o a través de la Ley general de Educación, pudiendo derivar de dichas leyes los reglamentos correspondientes que atiendan a las nuevas necesidades de las COEP.

Además, también juegan su papel algunos elementos del orden cultural, tales como las significaciones dadas por los alumnos y profesores a la asignatura de agricultura, de tal manera que, según la ausencia o presencia de los elementos antes mencionados, debilitan o fortalecen las relaciones de Práctica docente, la producción y las COEP.

A lo anterior, habría que sumar que la orientación tecnocrática prevaleciente, las distintas reformas legislativas han llevado a las COEP a caer un desapego de los principios universales del cooperativismo en su vida cotidiana.

Por todo ello, en los últimos diez años, a pesar de que las COEP, debido a sus condiciones de abatimiento, han tenido un marginal impacto en la calidad de vida de los socios, presentan un alto potencial para posibilitar una mejor enseñanza agrícola y establecer un modelo de autogestión en la institución escolar, a través de los recursos generados con la actividad de las COEP.

En este marco de reflexión, el objetivo general de la presente investigación consistió en analizar las relaciones existentes en los ámbitos de la educación, la producción y la organización social en las Escuelas Secundarias Técnicas

Agropecuarias del estado de Hidalgo, mediante un acercamiento a la dinámica de estas instituciones, con el fin de determinar el grado de vinculación de estas tres esferas de su vida escolar y evaluar su efecto en la enseñanza agrícola.

Los objetivos Específicos se formularon del siguiente modo

- 1) Determinar el grado de apego de las COEP a los principios del cooperativismo universal.
- 2) Evaluar el impacto de las COEP en la economía familiar de los socios.
- 3) Comprender las interrelaciones existentes entre el funcionamiento de una cooperativa escolar de producción y los procesos de enseñanza.
- 4) Formular un conjunto de recomendaciones tendientes a perfeccionar dicha interrelación.

Respecto a los métodos, técnicas y herramientas de recolección y análisis del dato empírico utilizados, conviene apuntar, que con la presente investigación se realizó, es una reconstrucción de la realidad a través de los hechos ocurridos en la vida escolar. En primera instancia, se trata de describir cualidades de esta vida escolar para comprender conductas, prácticas y relaciones suscitadas, tomando en cuenta la mayoría de los elementos que resultaron importantes para la investigación.

De igual modo, se buscó describir conductas e interpretar su significado inmerso en un contexto determinado. Por último, a lo que se aspiraba era a presentar evidencias múltiples y fuertes que le dieran coherencia y lógica a la interpretación de los datos recabados. Por todo ello, el enfoque de investigación que se utilizó es de tipo cualitativo.

Así mismo, otra de las opciones metodológicas empleadas en la investigación, fue la etnografía, entendida como una forma de establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir entrevistas y observaciones, y realizar, en términos de Gilbert Ryle, “descripción densa” (Geertz, 2006, pág. 21), es decir, hacer etnografía es como tratar de leer, en

el sentido amplio de interpretar una multitud de acciones y discursos cargados de significado.

Por ello se asumió esta opción metodológica como una interrelación constante con la teoría y el dato empírico que proporcionara algunas conjeturas para su explicación y que al volverse a confrontar con la teoría posibilitó construir categorías conceptuales propias.

Este tipo de ejercicio, demandó una estancia prolongada de trabajo de campo, un trabajo analítico minucioso, de lectura y relectura de los instrumentos de recolección de datos, tanto de las entrevistas, como de las observaciones realizadas. De estos registros, se separaron frases y acciones llenas de sentido, hasta llegar al punto de saturación, que obligó a vislumbrar hallazgos y pistas investidas de significados respecto a los temas de la cooperativa, relacionada con educación agrícola, producción y organización para el trabajo.

Las frases se fueron relacionando, se encontraron similitudes y diferencias se jerarquizaron y se agruparon por las más repetidas, también se formaron núcleos de categorías empíricas, a éstas se le denominó con una frase empírica o categoría folk que agrupara los sentidos de los temas identificados en los instrumentos de recolección del dato. De este ejercicio analítico derivó el contenido del último apartado del trabajo de investigación.

Además, se realizó la observación de la práctica docente en el aula a fin de obtener el dato empírico correspondiente a la parte de educación agrícola. Por otra parte se hizo revisión de informes y documentos estadísticos para la recogida de datos del ámbito de la producción escolar y se aplicó un instrumento denominado Manual de Procedimientos Administrativos (MAPA) a las tres cooperativas escolares de producción de cada una de las escuelas, con el objetivo de registrar y organizar la información y/o documentos de manera simple, metódica y sistemática. Dicha herramienta pone énfasis en información tanto cuantitativa como cualitativa de las cooperativas, con el fin de hacer un registro continuo de los acontecimientos que surgen al interior de éstas, conocer mejor su forma de trabajo y su desempeño como empresa

social, tomando como indicadores los siete principios cooperativos, formulados por la Alianza Cooperativa Internacional (ACI).

Posteriormente, para analizar la parte de organización social, se recurrió a la información recuperada a partir de la aplicación del MAPA, lo que permitió evaluar el desempeño de las COEP, a partir de los principios y valores cooperativos, cotejando la función que éstas desempeñan, tanto en el ámbito social, como en el económico.

El presente trabajo está dividido en tres capítulos el primero de ellos está destinados a exponer un marco conceptual y los fundamentos del cooperativismo, los basamentos teóricos educativos relacionada con el trabajo, lo cual sirvió para develar la estrecha vinculación existente entre éste y la educación.

En el segundo capítulo se exponen elementos generales del cooperativismo, así como el devenir histórico del cooperativismo escolar en México y el estado de Hidalgo.

El tercer capítulo contiene la revisión del estado actual de las COEP y una caracterización de las cooperativas escolares de producción en el estado de Hidalgo, se hace un diagnóstico puntual acerca de cómo se viven los principios y valores cooperativos establecidos por la Alianza Cooperativa Internacional en las Escuelas Secundarias Técnicas, y la forma en que éstos se vinculan con la enseñanza y la producción agrícola. También, se presentan los resultados de la parte cualitativa interpretativa del trabajo de campo en las Cooperativas Escolares de Producción.

I. MARCO CONCEPTUAL

El siguiente apartado se constituye de las categorías teóricas que le dan sustento para establecer la perspectiva, desde la cual se posiciona la investigación, así, desde el punto de vista teórico una premisa a la que se sujetó esta investigación es la idea durkheniana sobre educación entendida como “la educación es una cosa, o, en otras palabras, un hecho” (Durkheim, 2006, pág. 19), entendiéndose por “cosa” la reflexión sobre un dato, sobre una realidad susceptible de ser observada. Para Durkheim considerar los hechos sociales como cosas representa la primera regla de su método sociológico. Este autor sume a la educación como una acción hecha por las generaciones adultas sobre las aún jóvenes, es decir “la educación es una socialización... de la generación nueva”

Ahora bien, para estudiar científicamente a la educación como un hecho dado a la observación, la sociología deberá colaborar con otras ciencias y/o disciplinas, bajo el entendido de que, la ciencia de la educación es una ciencia sociológica. Bajo esta premisa se pretende establecer una relación de conocimiento, a partir de un estudio sociológico de ella, contemplando los campos observables de la práctica docente, la producción agrícola y el desempeño de las COEP.

Otra premisa fundamental consiste en concebir a la EA como un campo problemático de conocimiento, lo que lo conforma como un sistema complejo, entendido éste como una representación de una parcela de la realidad, conceptualizado como una totalidad organizada. (García, 2006)

En este sistema, los elementos que la conforman no son separables, luego entonces, no pueden ser estudiados de manera aislada. De ahí el interés en considerar a la EA como un “sistema complejo en el que convergen múltiples procesos, tales como la educación misma, la agronomía, la agricultura, la tecnología, la demografía, la política, lo rural, lo urbano, la organización social, entre otras” (Ramírez, 2010, pág. 21)

A fin de analizar la EA en estas tres Escuelas Secundarias Técnicas a través de los campos de observación de las prácticas docentes agrícolas, la producción y las cooperativas escolares de producción se hace necesario el involucramiento de conceptos, tales como totalidad concreta; institución como constituyente de tres dimensiones íntimamente relacionadas: como norma, establecimiento y símbolo; la práctica docente como una praxis objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999) y, por último, el cooperativismo como un movimiento social y una forma de organización económica y social, enmarcada en este caso por el contexto escolar.

Por otro lado, se retomó, la perspectiva xolocotziana de agricultura cargada de elementos humanos, sociales y naturales, de la tecnología y de la fauna asociada a ésta. Xolocotzi considera a la agricultura como “un arte y ciencia dedicada a la producción de satisfactores bióticos; arte porque requiere de saber hacer las actividades con elegancia y destreza; ciencia porque busca definir las leyes que determinan el comportamiento de los fenómenos involucrados” (Hernández, 1985, pág. 37)

Respecto al Cooperativismo, para efectos del presente trabajo de investigación, consideraremos esta acepción como un movimiento social cuya doctrina filosófica define la cooperación de sus integrantes en la dimensión económico y social y como medio para lograr que los productores y consumidores, integrados en asociaciones voluntarias denominadas cooperativas, obtengan un beneficio mayor para la satisfacción de sus necesidades. Está representado en el ámbito mundial a través de la Alianza Cooperativa Internacional (ACI).

Empero no dejaremos de considerar que este movimiento no es exclusivamente económico y social ni es apéndice de otras doctrinas sociales. Para Rojas Coria es una filosofía, un nuevo concepto de vida y del mundo, “una nueva conducta ética, un sistema de pensamiento y acción encaminado a consagrar los nuevos y más caros valores de la cultura universal, para tratar de llegar a la verdad, al bien y a la belleza” (Rojas C. R., 1982). Fue concebido como fórmula capaz de resolver “todos los problemas”, lo considera como un *modus vivendi* diferente de otros y como resultado no exclusivamente de principios apriorísticos, sino también como producto de la observación de fenómenos universales que le dan plena justificación a su existencia. Lo que Rojas Coria propone es reconocer a la filosofía del cooperativismo como resultado de principios ideales y de hechos sociales innegables que constituyen una explicación unitaria de las cosas.

Para este autor, el cooperativismo, en tanto movimiento social, altera los conceptos actuales de la vida y del mundo y también conmociona al mundo con su sistema. Ello es así porque está constituido por una serie de principios,

pensamientos y avances en el terreno de la acción, que hacen de él, no patrimonio de una persona, de una raza o de un grupo nacional determinado, sino de la humanidad entera.

En suma, para (Rojas C. R., 1982) El cooperativismo trabaja por un mundo “mejor” como producto de sus concepciones filosóficas, generadas al calor de fenómenos universales y de la observación de los resultados de su práctica constante; o en términos científicos, lo considera una ciencia como tal – pues trabaja con ideas-, pero esencialmente fáctica- en hechos-.

Un concepto en el que se apoyó esta investigación fue, el concepto de totalidad concreta, ya que, tiene capacidad para enriquecer las estructuras racionales de conexión con la realidad empírica. Esto permite transformar la objetividad real en contenidos organizados. Esta categoría fue utilizada por primera vez en el campo filosófico por Spinoza en su *natura naturans natura naturata*. Esta filosofía moderna comprendía la realidad en sus leyes internas, conexiones internas y necesarias en oposición al empirismo que considera las manifestaciones fenoménicas y causales (Zemelman, 1987).

La categoría de totalidad concreta ha transitado por diversos pensadores. Por ejemplo, Habermas considera que totalidad no es una clase de extensión lógica determinable mediante la agregación de cuantos elementos comprende: “La totalidad social no mantiene ninguna vida propia por encima de los componentes que aúna y de los que, en realidad, viene a constar. Se produce y reproduce una virtud de sus momentos particulares. (Habermas, 2013, pág. 87)

Por otro lado, para Kosik, todo está en conexión con todo y que el todo es más que las partes (Salas, 2008). Popper observa que “hay una fundamental ambigüedad en el uso que hace la literatura holística reciente del término ‘un todo’ y distingue entre la totalidad entendida como “todas las propiedades o aspectos de una cosa” y la totalidad como “aquella propiedad que hace parecer a la cosa como una estructura organizada, más que como un mero montón” (Perona, 1993). Asumiendo esta última distinción estimamos que la

categoría de totalidad tiene una función preponderante en la construcción del conocimiento, tomando en cuenta a esta categoría no como la suma de todos los hechos, sino como una óptica epistemológica desde la que se pueden delimitar campos de observación –práctica educativa, producción y cooperativas escolares de producción- de la realidad educativa, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos educativos asumen su significación específica.

Una segunda categoría de interés fue la de institución, retomando la perspectiva planteada por Lidia Fernández, en el sentido de entender la institución como un concepto polisémico, si bien alude principalmente a tres dimensiones íntimamente relacionadas: como norma, establecimiento y símbolo (Fernandez, 1998, pág. 17). La primera dimensión hace referencia a la institución como sinónimo de regularidad social: normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites, alrededor de estas normas-institución se genera una cantidad importante de producción cultural que las explica y las fundamenta. La penetración y la influencia de estas instituciones sobre los individuos, varían según el tipo de institución y según la ubicación del sujeto respecto de ellas.

La segunda dimensión del término refiere a la institución como organización concreta, es decir, como un establecimiento con una organización y funciones especializadas –un hospital, una escuela, una fábrica- con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas.

Y la tercera dimensión relaciona el término institución con los significados y alude con ello, a la existencia de un mundo simbólico en parte consciente, en parte de acción inconsciente, en la que el sujeto humano encuentra orientación para entender y decodificar la realidad social. Estas significaciones están adscritas a diferentes aspectos de la realidad como afecto o como parte de las racionalizaciones que encubren total o parcialmente ciertas condiciones sociales o ponen orden a las relaciones del hombre con la naturaleza y con

los otros hombres. En este sentido, podemos advertir que son las instituciones las que al marcar lo permitido y lo prohibido, muestran al sujeto el poder y la autoridad de lo social. Es importante señalar que la institución en su aspecto de lo institucional y lo instituido, configura la trama de sostén de la vida social. Así mismo es menester destacar que la vida social en todas sus manifestaciones –el individuo, los grupos, las organizaciones, las comunidades- está atravesada por instituciones que expresan los sentidos con que una cultura determinada codifica las relaciones de los hombres entre sí y con la realidad natural y social.

Otra categoría fundamental es la Práctica docente, de acuerdo a Cecilia Fierro la entendemos como una praxis objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos... que delimitan la función del maestro (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

Partiendo de esta concepción, podemos argumentar la posibilidad de la participación del maestro y del alumno en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo, no reduciéndolos como meros insumos o productos de dicho proceso, sino más bien asumiéndolos como sujetos actuantes de éste, ya que los maestros no son solo responsables de ejecutarlo, sino que también lo construyen. De esta manera, los maestros cuentan con la posibilidad de recrear el proceso mediante una labor cara a cara, cercana, directa y profunda con los alumnos.

En la práctica docente están comprendidas variadas relaciones, a saber: implica relaciones entre personas (con sus alumnos, con otras personas, padres de familia, autoridades, la comunidad), con el conocimiento, con la institución, con todos los aspectos de la vida humana..., con un conjunto de valores personales e institucionales. (Fierro, et al, 1999)

Conforme a los señalamientos anteriores, se asume que la práctica docente supone un análisis crítico en el que se reconoce la presencia de todos los

elementos que se relacionan con ella, desagregándolos, pero sin perder la noción de su totalidad.

De las dimensiones que conforman la práctica docente –personal, institucional, interpersonal, social, didáctica, valoral- para el propósito de dar cuenta de la relación que establece el maestro de agricultura con sus alumnos se retomó la dimensión didáctica que hace referencia al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que éstos construyan su propio conocimiento.

La actividad específica del maestro consiste en facilitarle a los alumnos el acceso al conocimiento para que lo hagan suyo y lo recreen, no solo en términos de conocimientos e información adquirida, sino de habilidades y competencias para allegarse a la información, analizar, sintetizar, formular juicios, estructurar de manera lógica su pensamiento y expresarlo de forma oral y escrita (Fierro, et al, 1999)

Por último, de esta dimensión cabe destacar que podremos considerar que cada maestro tiene una forma para acercarse al conocimiento para recrearlo frente a sus alumnos, así como la manera de conducir las situaciones de enseñanza en el salón de clases y de entender el proceso de aprendizaje de sus alumnos. De esta dimensión, se recuperaron y analizaron aspectos relacionados con los métodos de enseñanza a los que el profesor recurre, pues lo que se pretendió fue comprender su enseñanza agrícola vinculada con la producción y la organización para lograrla.

Fundamentos pedagógicos relacionados con el trabajo en la educación

A continuación, se hace una revisión de las principales teorías pedagógicas que contribuyen a entender la importancia de una relación estrecha entre el aprendizaje y el trabajo.

Las corrientes pedagógicas que mayormente incorporan trabajo activo en los aspectos cognitivos, es la corriente llamada Pragmatismo, dentro de sus principales representantes están los siguientes teóricos:

Chales Peirce (1839-1914) quien es considerado el fundador de dicho movimiento que subordinaba el conocimiento a la acción, esto ya estaba postulado desde el modernismo por razones éticas y religiosas, defendidas de modo paradójico por Nietzsche, es subrayada y defendida explícitamente en el campo lógico y psicológico por el pragmatismo angloamericano (Abbagnano y Visalberghi, 2016).

Estos dos autores argumentan que Pierce en su ensayo de 1878 denominado “Cómo aclarar nuestras ideas”, respondía a esta pregunta sugiriendo el criterio siguiente: “considerad los efectos de importancia práctica que pudiera tener un objeto de vuestro concepto. El concepto que tengáis de estos efectos será el concepto que tendréis del objeto”. Para justificar este criterio sostenía que el pensamiento no tiene más función que generar *creencias* y que toda creencia es una regla de acción; el fin último del pensamiento es el ejercicio de la voluntad y producir hábitos de acción.

Como se ve, el pragmatismo de Pierce es puramente metodológico, es decir, un criterio para aclarar el sentido de las proposiciones y no una teoría metafísica sobre la verdad o sobre la realidad.

Fue Willaim James (1842-1910) quien transformó el pragmatismo en teoría metafísica, no obstante haber presentado su doctrina como consecuencia del criterio sugerido por Pierce.

Habiéndose ocupado originalmente de la psicología en su obra Principios de psicología, en 1890, James también publicó en 1897 el título: *La voluntad de creer*, una colección de ensayos a la que se debe la difusión del pragmatismo en Europa y América. Después publicó otros ensayos, *Pragmatismo*, 1907; *El significado de la verdad*, 1909; Un universo pluralístico, 1909.

Para James no existen creencias fundadas en bases puramente lógicas o racionales; la actividad del pensamiento está siempre subordinada a los fines de la acción. La psicología demuestra que la *acción refleja*², es el tipo y el origen de toda actividad espiritual. Ahora bien, la acción refleja está constituida por una excitación periférica de los sentidos; por un proceso central de canalización y transmisión de este estímulo, y por un movimiento provocado por este último. En esta triada de momentos, el movimiento predomina sobre los otros dos. Toda acción refleja una reacción al mundo externo, el estado intermedio de ésta, (llámese pensamiento, reflexión o contemplación) no es más que un paso más o menos complejo hacia la acción. Si se tiene presente que toda la actividad espiritual tiene como modelo y principio la acción refleja, es claro que no tiene sentido concebir un pensamiento independiente de la acción.

Bajo este supuesto, se debe reconocer también que la influencia del deseo y la voluntad sobre el pensamiento no es una influencia perturbadora que deba eliminarse, sino que se puede considerar como normal y benéfica.

Cuando la elección de una creencia no puede fundamentarse en bases racionales porque no es posible evaluar con exactitud el pro y el contra, el hombre tiene no sólo el derecho, sino el deber de elegir la que mejor responda a las exigencias de su vida práctica. Vemos, así que James restringe el criterio pragmatista propiamente dicho al dominio de las creencias metafísicas, morales y religiosas.

Por su parte Ferdinand Schiller (1864-1936), otro pragmatista, extiende el conocimiento pragmatista al conocimiento científico. Schiller identificó sin más, en todos los campos, lo verdadero con lo útil, señalando cómo también la ciencia evalúa la verdad de proporciones por la utilidad que se suponen para la ciencia misma o para el hombre.

² Que se realiza al margen de la voluntad

Manifestación análoga al pragmatismo es, en Alemania, la filosofía del *como si* de Hans Vaihinger (1852-1933), para la que todo conocimiento es ficción que se acepta o rechaza de acuerdo con su utilidad, pero que no tiene ninguna validez racional.

Sin embargo, fue en el mundo anglosajón donde el pragmatismo ganó la mayor aceptación, hasta informar de sí amplios sectores de la cultura incluso de la mentalidad común, de la que, por otra parte, representaba fielmente ciertas peculiaridades históricamente determinadas. En este mismo mundo anglosajón dio su fruto más original, representado por el llamado “instrumentalismo” de John Dewey (1859-1952) quien recibió la influencia de Peirce y empezó a elaborar una especie de pragmatismo llamada instrumentalismo por el acento que pone en el valor instrumental del conocimiento (y del pensamiento en general) para resolver situaciones problemáticas reales de nuestra existencia.

De entre sus escritos quizás, los más destacados están *Mi credo pedagógico* (1897), *Escuela y sociedad* (1899) y, *Democracia y educación* (1916). Del primer libro podemos extraer algunas de sus ideas pedagógicas: La educación “se deriva de la participación del individuo en la conciencia social de la especie”; es un proceso “que empieza inconscientemente, casi en el instante mismo del nacimiento, y que modela sin cesar las facultades del individuo, saturando su conciencia, formando sus hábitos, ejercitando sus ideas y despertando sus sentimientos y emociones”. De tal modo se convierte, poco a poco, en un “heredero del capital consolidado de la civilización”

Para Dewey el proceso educativo tiene dos aspectos: uno psicológico, que consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo, y otro social que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que desempeñará en la sociedad.

Un seguidor importante de Dewey fue Francis William Parker (1837-1902) quien fundó en 1876 en Boston una escuela revolucionaria en cuanto que estaba sometida en buena parte al auto gobierno de los alumnos y donde se aplicaba la máxima que habría de considerarse como representativa de la escuela de Dewey: “*learning by doing*” (“aprender haciendo”), en esa escuela se llevaron a la práctica los principios esenciales de la pedagogía deweyana, que podría considerarse como un modo de “interpretar” la experiencia de ese educador.

Pero sería William Heard Kilpatrick (1871-1965) el pedagogo que realizó el mayor esfuerzo para que el nuevo tipo de educación, tal como se delineaba en la obra de Parker y se articula filosóficamente en el riguroso pensamiento de Dewey, pudiera difundirse y desarrollarse con la ayuda de indicaciones metodológicas que fuesen, al mismo tiempo, suficientemente precisas como para no exigir demasiado de la inventiva de los maestros y lo bastante elásticas para no coartar su capacidad de iniciativa original. De esta forma nació el *Método de los proyectos*, título de una obra de Kilpatrick del año de 1918.

Un proyecto es un plan de trabajo libremente elegido con el objeto de realizar algo que nos interesa. Ya en la propuesta de Dewey, el aprendizaje estaba ligado a la actividad intencional, pero Kilpatrick distingue ulteriormente entre los casos en que esa actividad se organiza en vista de una nueva aclaración cognoscitiva que se estima necesaria, y los casos en que la actividad es más “práctica”, es decir, en que está encaminada a realizar concretamente algo que agrada e interesa, como es el caso del “proyecto del productor” (construir algo) o del “proyecto del consumidor” (se refiere siempre a un disfrute estético: música, pintura).

Por otro lado “El proyecto problema”, es el que se propone satisfacer una curiosidad intelectual, nace normalmente en curso de actividades que persiguen proyectos del primero o segundo tipo, puesto que todo pronóstico de producir, sobre todo si reviste de un carácter educativo, implicará ciertas

dificultades que a su vez estimularán el pensamiento” (Abbagnano y Visalberghi, 2016, pág. 446).

Estos mismos autores aducen que existe un cuarto tipo de proyecto en la propuesta pedagógica de Kilpatrick denominado “proyecto de adiestramiento” o de “aprendizaje específico” que se propone conseguir “una cierta forma o grado de pericia o conocimiento”.

Este último tipo de proyecto es el que parece heredar las funciones normalmente atribuidas a gran parte del trabajo escolar. Kilpatrick, al colocarlo en último término exigiendo que se trate de un “proyecto” auténtico, es decir, de una actividad dirigida intencionalmente a conseguir objetivos reputados como válidos e importantes por los alumnos antes que, por los profesores, demuestra la importancia que a sus ojos tienen las *motivaciones* del aprendizaje.

En su obra *Fundamentos del método* (1925) y en otro “filosofía de la educación” (1951) Kilpatrick insiste en la distinción entre el “problema estricto del método” y el “problema lato del método”. El primero se refiere exclusivamente a los diversos aprendizajes que se consideran importantes desde el punto de vista escolar o por su utilidad instrumental en la vida futura; el segundo, en cambio, abarca la información entera del “carácter”, es decir, del conjunto de las disposiciones emotivas y prácticas que maduran en el individuo. Entre esas disposiciones figuran en lugar especial las de índole social, lo que explica la importancia primaria concedida por Kilpatrick a los proyectos del productor que son aquellos en que con mayor naturalidad resalta el aspecto cooperativo y social.

Y aunque el lozano desarrollo de la educación progresiva no siguió únicamente la huella de las ideas del Kilpatrick fue éste, sin embargo, quien expresó del modo más completo la necesidad de un nuevo humanismo social.

Aprendemos lo que vivimos es el título de una de sus conferencias, en la que expresó la voluntad de superar todo lo que, de utilitarismo e individualista, en

sentido vulgar, pudiera contener el lema “aprender haciendo”, considerado en general como la bandera de los métodos activos. Es la cualidad de la experiencia vital realizada en la escuela, la plenitud de sugerencias morales y la riqueza de significado social implícitas en nuestra experiencia de alumnos, lo que determina el sentido y el valor de nuestro aprendizaje puesto que “en cada caso de vida plena el pensamiento, el sentimiento y la acción de una persona obran conjuntamente. El proceso por el cual se añade un nuevo modo de comportarse al propio carácter es exactamente el proceso que denominamos aprendizaje”, Kilpatrick citado en (Abbagnano y Visalberghi, 2016, pág. 648).

Por otro lado, la corriente pedagógica “Escuela Nueva” de la Europa contemporánea también hizo su aporte a nuevas propuestas pedagógicas que están encaminadas a ligar la educación con el ambiente práctico y no puramente contemplativo, es decir instituciones de vanguardia que rompían con una larga tradición en la educación.

Se puede mencionar como a un gran precursor de esta nueva propuesta al ruso León Tolstoi (1828-1910), además de ser uno de los grandes novelistas del siglo XIX, en 1859 abrió en su finca de Lásnaia en Polonia, una escuela para los hijos de sus campesinos basada en el principio. “mientras menor sea la construcción requerida para que los niños aprendan, mejor será el método”.

En realidad, este “anarquismo pedagógico” de Tolstoi, como se le llamó de modo despectivo, más que en la confianza en la expansión libre de las potencialidades del alma infantil, se basaba en la desconfianza más absoluta hacia la pedantería autoritaria de los adultos: “dejen que los niños decidan por sí solos lo que les conviene. Lo saben no menos bien que vosotros.” Su principio fundamental citado en (Abbagnano y Visalberghi, 2016) puede rescatarse así : “el resorte más eficaz es el interés, por lo cual considero la naturalidad y la libertad como condición fundamental y como medida de la calidad de la enseñanza”

Esta Escuela Nueva tuvo muchos seguidores importantes, entre ellos el inglés Cecil Reddie (1858-1932) quien fundó en Abottsholme, en el condado de Derby un instituto escolar llamado propiamente Escuela Nueva, donde trató de llevar a la práctica el principio de interés, continuando al mismo tiempo, en sus mejores aspectos la tradición de las *Public Schools* inglesas mediante una extensa variedad de actividades para fortificar el cuerpo y fomentar el sentido de responsabilidad y las aptitudes sociales de los alumnos, por lo que por las mañanas se daba la enseñanza de materias normales de la escuela secundaria; y por la tarde, los alumnos se dedicaban a actividades deportivas y diversas formas de trabajo manual, tales como jardinería, horticultura, carpintería, también a visitar granjas y talleres y a realizar juegos colectivos; y por la noche, se dedicaban a ocupaciones artísticas, dado que la escuela se preocupaba también por formar al hombre de mundo.

Un aporte teórico importante es la pedagogía latinoamericana de Paulo Freire, para este autor, educar es instaurar la capacidad de una actitud crítica constante, ello posibilita al hombre captar la situación de opresión en que se halla sumido y captar esa situación de opresión como limitante, pero susceptible de ser transformada. Entonces, educar, para Freire, no es transmitir conocimientos ya elaborados y establecidos, más bien crear una situación pedagógica en la que el hombre se descubra a sí mismo y aprenda a tomar conciencia, del mundo que le rodea, a reflexionar sobre él, a descubrir las posibilidades de reestructurarlo y actuar sobre él para modificarlo. “Toma de conciencia, reflexión y acción se convierten, así, en los elementos básicos inseparables del proceso educativo”. (Palacios, 1984, pág. 282)

La toma de conciencia reflexiva que es la concientización, está relacionada a la praxis transformadora en la que acción y reflexión se apoyan constantemente la una a la otra y en la que los individuos actúan solidariamente.

El proceso educativo que propone Freire, es opuesto al proceso tradicional por el que el educador entregaba al alumno unos conocimientos ya hechos, elaborados y preparados para ser asimilados estáticamente; el quehacer del

educador propuesta por Freire no tiene nada que ver con forma de transmisión-asimilación; según él lo ve, la tarea del educador es la de problematizar a los educandos el contenido que los mediatiza, y no la de disertar sobre él, de donarlo, de extenderlo, de entregarlo, como si se tratara de algo ya hecho, elaborado, acabado, terminado (Freire, 1984).

Freire distingue dos formas de situarse ante la realidad. La primera de ellas es propia de los animales, que están en contacto con el mundo, formando parte de él. El animal está adherido a la realidad y carece de posibilidades de separarse de la especie a que pertenece.

La otra forma de situarse ante la realidad es la del hombre. El hombre no está en el mundo como un objeto más; está en una relación activa constante con el espacio y el tiempo, a los que puede captar y transformar; su captación no es refleja e instintiva, sino que puede ser reflexiva y crítica. El hombre no solo está en el mundo; está, sobre todo, con él, está abierto a él, a su captación, comprensión y transformación. Si el animal se acomoda, se ajusta al mundo, el hombre está llamado a integrarse en él a través de su creatividad, de su poder de decisión y de su capacidad para responder a los desafíos. El animal, por tanto, tiene que acomodarse; el hombre se integra y tiene capacidad para luchar contra las fuerzas que le imponen la acomodación y el ajustamiento a la realidad; el hombre puede luchar contra las opresiones que impiden su humanización. (Palacios, 1984)

El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción. En Acción cultural para la libertad, al señalar la diferencia que existe entre la acción y el trabajo, Freire señala que la acción se vuelve trabajo por la conciencia que el hombre tiene de su propio esfuerzo, por la posibilidad del hombre de programar la acción, de crear herramientas y utilizarlas, de lograr un objetivo y anticipar los resultados. La acción y la reflexión, a través de las cuales es posible una praxis que incida sobre las estructuras para transformarlas, no pueden, por lo tanto, ser dicotomizadas. La praxis tiene, en la concepción antropológica de Freire, una importancia de primer orden; como él mismo dice, sin praxis no hay revolución. (Palacios, 1984)

Por otro lado, la Teoría de Aprendizaje Cooperativo (TAC), realiza un aporte sustancial como una forma de establecer una relación de aprendizaje con interdependencia positiva, a saber: La TAC conforma la base conceptual de la pedagogía de la Teoría de la Educación Cooperativa, que puede aplicarse en cualquier nivel educativo y disciplina del conocimiento, así como fundamentar la educación que las organizaciones cooperativistas y solidarias del país proporcionan a sus socios.

La descripción de los cinco elementos esenciales del aprendizaje cooperativo: a) interdependencia positiva claramente percibida; b) interacción promotora cara a cara; c) responsabilidad personal e individual para alcanzar objetivos grupales; d) uso frecuente de grupos pequeños y habilidades interpersonales; y e) procesamiento colectivo del funcionamiento grupal, para mejorar la eficiencia futura.

Tales elementos, que son complementarios e interdependientes Johnson, Johnson & Holubec son citados por (Rojas, 2013), estos elementos son fundamentales para el aprendizaje cooperativo y otras perspectivas pedagógicas, en particular el aprendizaje competitivo y el individualista.

Para esta autora apoyada en las ideas de Pujolás (2001), argumenta “Una de las finalidades de los grupos de aprendizaje cooperativo es convertir a cada uno de sus miembros en una persona más sólida en sus derechos y en sus deberes. El compromiso individual en el aprendizaje es la clave para asegurar que todos los miembros del grupo salen fortalecidos del trabajo cooperativo, de forma que se vean capaces de realizar solos tareas parecidas a las que han realizado de forma cooperativa dentro del equipo” (Rojas H. M., 2013, pág. 111)

Estos basamentos teóricos aportan a sostener el trabajo de enseñanza agrícola de las COEP tienen un fuerte componente práctico, en el que el trabajo productivo deriva de un aprendizaje colaborativo, el cual trae muchas ventajas para un aprendizaje significativo.

II. ELEMENTOS GENERALES DE COOPERATIVISMO

Breve recorrido histórico del Cooperativismo

Si bien el origen del movimiento cooperativista moderno puede ubicarse en 1844, año en que se creó la “Roche Dale Society of Equitable Pioneers”, el pensamiento y prácticas de la cooperación son muy anteriores, como se mostrará enseguida:

Durante toda la antigüedad y edad media se conocieron muchas experiencias de carácter comunitario en la que se practicó la cooperación humana: las lecherías comunes de Armenia, las asociaciones de arrendamientos de tierra en babilonia, las compañías de seguros artesanales, entre los griegos y romanos, las asociaciones de pescadores de Rumanía, etc., además de las múltiples experiencias de colonias organizadas con un régimen de economía colectiva: los Labadistas de Maryland, desde 1668, la colonia de los shakers, desde 1774, los “rappites”, emigrados de Alemania y que vivieron agrupados desde 1787, y muchas otras.

En lo que respecta a organizaciones de tipo cooperativo más similares a las que hoy conocemos, tenemos a las cooperativas inglesas de producción (los

molinos de Chatham y Woolwich, en 1760); una sociedad cooperativa de consumo en el condado de Oxford, en 1794; una pequeña sociedad cooperativa en la villa de Kilmarnock, Escocia, en 1769. Pero, en general, todas estas experiencias no tuvieron larga vida y en aquellos casos en que lograron subsistir durante un tiempo importante, no extendieron su influencia quedando, muchas de las comunidades mencionadas, reducidas a un pequeño núcleo.

Las experiencias cooperativas que tendrían un éxito más completo, no solo por su duración, sino también por su extensión, están vinculadas al proceso económico que se produce en el siglo XIX, con el creciente industrialismo y las condiciones deficitarias en la vida del obrero, por un lado, y con el surgimiento de las doctrinas socialistas, por otro. (Bralich, 1963).

Entre los precursores de estas experiencias, tenemos en Inglaterra a Robert Owen. Propietario de algunas fábricas, Owen comienza por aplicar en éstas – inspirado por ideas de una mejor distribución de los bienes- sistemas de seguros para sus obreros, mejorándoles por propio impulso, las condiciones de vida. Comprendiendo más tarde, que esta actitud paternalista no alcanzaría para transformar la sociedad, tal como él deseaba, concibe lo que llamó “pueblos de cooperación”, un modelo de aldeas preferentemente agrícolas, de carácter cooperativo, en las cuales la producción y la administración se organizarían sobre una base democrática, y se eliminaría el lucro en la organización económica.

En Francia, Charles Fourier da impulso también al pensamiento colectivista, mediante la concepción de comunidades cooperativas, que denominó “falansterios”. Estas colectividades tendrían como base física una construcción racional y en ellas las familias se dedicarían a todo tipo de actividades agrícolas y artesanales. No existiría propiedad privada de tierras ni bienes de producción, muchas de las actividades, tales como la preparación de alimentos, se realizarían en común y se repartirían los productos en forma equitativa. Fourier Concibió también, la creación de “agencias comunales” que, además de su función de proveer a los individuos de la comuna, artículos

extranjeros a bajo costo –eliminando los intermediarios-, tendría funciones de banco de préstamos, caja de ahorros, almacén de distribución de artículos corrientes, y aun podría tener cultivos y rebaños propios.

Otro de los pensadores y precursores del cooperativismo fue William King, quien en 1827, en Brighton, Inglaterra, creó cooperativas de consumo conocidas como “unión Shops”, que pronto tuvieron una gran repercusión llegando a existir en 1832, alrededor de 400. Entre otras cosas, merece señalarse su énfasis en el carácter voluntario del cooperativismo y su neutralidad con respecto a orientaciones políticas o religiosas, cosas que señaló a través del periódico *El cooperador*, que redactó desde 1828 a 1830.

Por su parte Michel Derrion, organiza poco después, en Lyon, Francia el “Commerce veridique et social: Derrion et compagnie”, una sociedad que abrió varios comercios minoristas, en los cuales, una parte de las ganancias se distribuían a prorrata entre los compradores.

Casi en forma simultánea, Phillippe Buchez, expone en el *Journal des Sciences Morales et Politiques*, en 1831, las bases sobre las cuales debían constituirse las cooperativas de producción. Entre otras cosas, expresaba: “los asociados se constituirán en empresarios; para ello elegirán, entre todos, uno o dos representantes que tendrán la firma social”. “Cada uno de ellos continuará cobrando su sueldo según la costumbre del oficio, es decir, por jornada o tarea, y según su habilidad individual”. “Se reservará una cantidad equivalente a la que los empresarios intermediarios se llevan cada jornada; a fin de año esta cantidad, que representa un beneficio neto, se dividirá en dos partes, a saber: 20% para formar y acrecer el capital social; el resto se empleará en socorros o se distribuirá entre los asociados, a prorrata de su trabajo.”

En síntesis, consideramos que la doctrina cooperativa, en la época de los pioneros de Rochdale, ya estaba prácticamente elaborada. Faltaba solamente darle forma coherente, unificarla, sistematizarla. Eso es lo que harían aquellos

28 tejedores de lana, al construir, el 21 de diciembre de 1844, la primera cooperativa que tuvo repercusión mundial.

En cuanto al contexto histórico en que esto ocurrió, conviene destacar que a mediados del siglo XIX, las condiciones en que vivían los trabajadores industriales eran por demás lamentables; a las necesidades económicas surgidas de la escasa retribución al trabajo, se unían las condiciones pésimas de higiene en que debían trabajar: jornadas agotadoras de más de catorce horas, locales mal ventilados y mal iluminados, etc. Por otra parte, el obrero carecía de elementales seguridades con respecto a su futuro y a su salario. Los nacientes sindicatos, aún no habían logrado mediante la lucha gremial, asegurar condiciones de trabajo mejores.

En ese cuadro económico y social, es donde un grupo de tejedores decide construir una asociación cooperativa. Al principio esta idea no fue absolutamente clara para quienes la llevaron adelante. Luego de la discusión sobre un aumento de salarios no obtenido, se inició una suscripción en la cual intervinieron al principio doce de ellos, aportando una suma de 2 peniques por semana (luego se incorporarían a esta suscripción dieciséis obreros más). Sin saber muy bien que hacer aún, a impulsos, al parecer, de algunos obreros de tendencias socialistas, entre ellos Charles Howart, se resolvió buscar una solución cooperativa. En los estatutos que se elaboraron en esta oportunidad (1844), se establecía en el artículo Primero, que los fines de la “Sociedad de los Equitativos Pioneros de Rochdale”: consistiría en tomar medidas con vistas al interés monetario y al mejoramiento de las condiciones sociales y familiares de sus miembros”, y para ello se establecía un despacho para la venta de comestibles, ropas, etc., se construirían casas para los miembros, se fabricarían aquellos productos que la sociedad estimara conveniente, se comprarían o arrendarían tierras para ser trabajadas por los miembros que estuviesen sin trabajo, y “... desde el momento en que sea posible, esta sociedad emprenderá la organización de las fuerzas de producción, de la distribución, de la educación y del gobierno, o dicho en otras palabras, el establecimiento de una colonia que se baste a sí misma, y en la que se unirán

los intereses, o bien, ayudará a otras sociedades para establecer colonias de esa clase” (Lambert, 2016)

Principios del Cooperativismo universal

De acuerdo con la declaración de identidad cooperativa emitida por la ACI en 1995

Las asociaciones cooperativas, como entes que se fundamentan en la filosofía y práctica del cooperativismo para el desarrollo de sus actividades, deberán cumplir los siguientes principios:

- 1. Membresía abierta y voluntaria:** Las cooperativas son organizaciones voluntarias abiertas para todas aquellas personas dispuestas a utilizar sus servicios y dispuestas a aceptar las responsabilidades que conlleva la membresía sin discriminación de género, raza, clase social, posición política o religiosa.
- 2. Control Democrático de los Miembros:** Las cooperativas son organizaciones democráticas controladas por sus miembros, quienes participan activamente en la definición de las políticas y en la toma de decisiones. Los hombres y mujeres elegidos para representar a su cooperativa responden ante los miembros. En la cooperativa los miembros tienen igual derecho de voto (un miembro, un voto).
- 3. Participación económica de los miembros:** Los miembros contribuyen de manera equitativa y controlan de manera democrática el capital de la cooperativa. Por lo menos una parte de ese capital es propiedad común de la cooperativa. Usualmente reciben una compensación limitada, sobre el capital suscrito como condición de membresía. Los miembros asignan excedentes para cualquiera de los siguientes propósitos: el desarrollo de la cooperativa mediante la posible creación de reservas, de la cual al menos una parte debe ser indivisible, los beneficios para los miembros en proporción con sus transacciones con

la cooperativa; y el apoyo a otras actividades según lo apruebe la membresía.

4. Autonomía e independencia: Las cooperativas son organizaciones autónomas de ayuda mutua, controladas por sus miembros. Si entran en acuerdos con otras organizaciones (incluyendo el gobierno) o tienen capital de fuentes externas, lo realizan en términos que aseguren el control democrático por parte de sus miembros y mantengan la autonomía de la cooperativa.
5. Educación, entrenamiento e información: Las cooperativas brindan educación y entrenamiento a sus miembros, a sus dirigentes y empleados, de tal forma que contribuyan eficazmente al desarrollo de sus cooperativas. Las cooperativas informan al público en general, especialmente a los jóvenes y a los líderes de opinión, acerca de la naturaleza y beneficios de la cooperación.
6. Colaboración entre las cooperativas: Las cooperativas sirven a sus miembros más eficazmente y fortalecen al movimiento cooperativo, trabajando conjuntamente mediante estructuras locales, nacionales e internacionales.
7. Compromiso con la comunidad: La cooperativa trabaja para el desarrollo sostenible de su comunidad por medio de políticas aceptadas por sus miembros.

Definición de una cooperativa

En la ya citada declaración de identidad cooperativa de la ACI una cooperativa se define como una asociación autónoma de personas que se unen voluntariamente para satisfacer sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales comunes por medio de una empresa de propiedad conjunta democráticamente gestionada.

Veamos en el siguiente apartado de forma más detenida la evolución histórica del cooperativismo escolar en México.

Algunas notas para recuperar la historia del cooperativismo escolar en México: 1921 - 1941.

¿Por qué indagar históricamente al cooperativismo escolar en México? Podríamos argumentar explicaciones rebuscadas a esta pregunta, que en nada aportarían a las intenciones de esta investigación, puesto que el propósito de este trabajo no es sólo el saber histórico por sí mismo, sino también encontrar la función social, que el saber histórico posibilita, independientemente de su validez y la teoría que genera, pues como se sabe: el conocimiento histórico desencadena confrontaciones y luchas en el presente.

Con base en lo anterior, el motivo principal de la historización de las cooperativas escolares de producción no es exclusivamente narrar lo sucedido, sino tratar de encontrar la implicación social que conlleva la captación intelectual del pasado, es decir su conocimiento histórico y cuál es el papel en la coyuntura social actual. El discurso histórico no tiene una utilidad únicamente de otorgar conocimiento, además de ello, al insertarse en una realidad social concreta puede llegar a ser útil a las distintas fuerzas en pugna (Pereyra, 2005)

El desarrollo de este apartado está estructurado en tres etapas, mismas por las que ha transitado el movimiento cooperativo escolar en México: una primera etapa que conviene llamarla de gestación, en la que se da cuenta de cuáles fueron las influencias para el arribo del cooperativismo a México; una segunda etapa, denominada de impulso, en la que las políticas emprendidas desde la llamada Educación Rural Mexicana y la educación socialista -ésta última, realizada por el gobierno cardenista-, le imprime una faceta de ímpetu y vigor, que trasciende a todas las regiones del territorio nacional; por último, una etapa de rupturas y continuidades, en la que el movimiento queda a la

deriva por falta de políticas públicas, que de manera paulatina, fueron minando su desarrollo, además, de unírsele una serie de factores internos y externos, que si bien no lograron desaparecer al cooperativismo escolar, sí lo desalentaron de forma considerable

La gestación.

Amén de todas las formas de cooperación que surgieron en el mundo prehispánico y la vida colonial en el territorio nacional, es menester considerar, en primer lugar, el advenimiento a nuestro país de la cooperativa como institución que intenta responder a la pauperización de la vida social, principalmente de los trabajadores obreros y campesinos, en la segunda mitad del siglo XIX.

Tengamos en cuenta que en 1821 se termina el proceso de lucha por la independencia con un desgaste cuantioso que se manifestó en una crisis política, económica y social significativa. Fueron muchos y variados los movimientos a los que las clases desfavorecidas se abrazaron para encontrar una condición que les permitiera una reproducción social y económica consistente; una de estas alternativas la constituyó el movimiento cooperativo.

Los primeros signos de aparición de una sociedad cooperativa reconocidos en nuestro país hasta ese momento, fueron los de la cooperativa de producción y venta de sombreros (Rojas H. J., 2014, pág. 565) se trata de una iniciativa emprendida en 1872 por socios de la Sociedad Mutualista Fraternal de Sombrereros en la ciudad de México, en la obra investigativa de este autor se le reconoce como la primera sociedad cooperativa constituida en América Latina.

El anterior hallazgo, pone en entredicho a lo que por mucho tiempo se había considerado como la primera cooperativa de producción, es decir la de sastres de 1873, auspiciada por el Gran Circulo Obrero de México (Barreto, 2016); no obstante en México, anterior a estas cooperativas formales, hubo numerosas iniciativas de organización que implicaban un trabajo cooperativo (Rojas H. J.,

2014, pág. 433), tales como sociedades mutualistas, sociedades filantrópicas, sociedades fraternas y amistosas, entre otras, que tenían como fin atender las necesidades económicas de las clases sociales trabajadoras que se encontraban en condiciones depauperadas. En un inicio³, las cooperativas, en nuestro país encontraron terreno fértil, pues las condiciones político-económicas y sociales deberían ser atendidas con propuesta menos lacerantes y más humanitarias para la población; por ello, no sólo debemos medir y evaluar el papel de las cooperativas desde una perspectiva económica, sino también desde la mirada humanista que también está presente en las nuevas formas de relación social para emprender actividades económicas, y al mismo tiempo, practicar valores y principios universales. No obstante, la figura de Sociedad Cooperativa todavía no alcanzaba a penetrar en el ámbito escolar mexicano.

El marco jurídico y legal, sin duda juega un papel preponderante en la historia del cooperativismo mexicano, a través de él, se puede vislumbrar cuáles han sido las delimitaciones y funciones que el Estado le ha otorgado a esta forma de organización social.

La constitución de 1917 tocó de modo supletorio a las cooperativas en el párrafo cuarto del Artículo 28, pero únicamente de manera tangencial, reconociendo al cooperativismo como un orden económico social para la sociedad mexicana, en los siguientes términos:

No constituyen monopolios las asociaciones de trabajadores formadas para proteger sus propios intereses y las asociaciones o sociedades cooperativas de productores para que, en defensa de sus intereses o del interés general, vendan directamente en los mercados extranjeros los productos nacionales o industriales que sean la principal fuente de riqueza de la región en que se produzcan o que no sean artículos de primera necesidad, siempre que dichas asociaciones estén bajo vigilancia o amparo del gobierno Federal o de los Estados, y previa autorización que al efecto se obtenga de las legislaturas respectivas que al efecto se obtenga de las legislaturas respectivas en cada caso.

³ A lo largo de la historia moderna, el movimiento cooperativo mexicano ha enfrentado una “falta de continuidad histórica”, tal fundamento es abordado por Rojas Herrera en “La formación del Movimiento Cooperativo en México: *antecedentes organizacionales y momento constitutivo*” (2015)

Las mismas legislaturas, por sí o a propuesta del Ejecutivo podrán derogar, cuando así lo exijan las necesidades públicas, las autorizaciones concedidas para la formación de las asociaciones de que se trata. (DOF, 2016)

Retomando el papel de las políticas públicas de fomento cooperativo, conviene comentar el importante papel que jugaron las políticas educativas instrumentadas a través de la Secretaría de Educación Pública, la cual fue creada en 1921.

Siendo José Vasconcelos, no solo su primer secretario, sino fue quien ideó y elaboró el Anteproyecto de Ley con una intención de reforma constitucional, y el proyecto de reforma de la Ley Orgánica de Secretarías de Estado, tomando como fundamento las medidas tomadas en la XXIX Legislatura del Congreso de la Unión. (Iturriaga, 1981, pág. 158).

La aparición de esta Secretaría en la escena mexicana, tiene una relevancia considerable para la aplicación de medidas educativas en todo el territorio nacional, una realidad que muy pronto se diferenció de las tareas realizadas por la antigua Subsecretaría de Instrucción Pública, con bastantes resabios porfirianos que sólo tenía injerencia en el Distrito Federal y territorios federados la cual estaba inserta bajo cobijo de la Secretaría de Justicia (Matute, 1981, pág. 172).

Con la autonomía de la Secretaría de Educación Pública, Vasconcelos emprendió un sinnúmero de políticas públicas con alcance nacional, todas ellas con un ánimo nacionalista sin precedentes y sin experiencias posteriores, por ejemplo, la muy conocida cruzada de alfabetización que es calificada como un “auténtico esfuerzo democrático, primero a través de la Universidad y después a partir de la Secretaría de Educación, se inició una auténtica campaña tendiente a reducir el número de mexicanos que no sabían leer y escribir” (Matute, 1981, pág. 174).

En estos tiempos el país vivió una etapa educativa sin igual conocida como La Escuela Rural Mexicana, en el que se elabora un plan de trabajo para las escuelas rurales tendientes a elevar el nivel cultural, económico y hasta moral de los habitantes de las comunidades rurales que habían estado olvidadas por

un largo periodo bajo la dictadura porfiriana, al respecto Mílada Bazant cita a Francisco Bulnes, crítico mordaz de la obra docente del periodo porfirista, quien señala que:

El exceso de profesionistas que costaba muy caro al Estado (la mayoría de ellos terminaba trabajando en la burocracia por no haber fuentes de trabajo), la mediocridad de los maestros y la educación rural deficiente, eran solo algunos de los resultados de la educación porfirista (Bulnes, 1985, pág. 149)

A manera de respuesta de este escenario educativo encaminado a una política urbana de educación, nace el movimiento denominado Escuela Rural Mexicana, caracterizada por una educación basada en las necesidades y deseos de las comunidades rurales detectadas a través de los maestros de las escuelas enclavadas en el ámbito rural. Este movimiento se regía por cinco principios generales, a saber:

- 1) La escuela es un medio donde el niño se instruye con lo que ve y hace rodeado de personas que trabajan, por lo cual no existen lecciones orales, programas desarticulados, horarios rígidos ni reglamentaciones estrechas.
- 2) La educación que promueve deriva de las relaciones del niño y el hombre con la naturaleza y la sociedad por medio del trabajo cooperativo, práctico y de utilidad inmediata, y no la simple monótona escritura y lectura, ni las ideas hechas de lecciones fragmentadas.
- 3) Las actividades que realizan sirven para explicar los hechos de los fenómenos naturales y sociales, por lo que carece de programas estáticos que sólo los profesores suelen entender.
- 4) Proscribe los castigos y los premios para dejar al educando toda su libertad y su espontaneidad, porque la conducta humana, como la virtud y la verdad, no se enseña teóricamente, sino por uso personal de la libertad.
- 5) Establece el gobierno de los alumnos a través de los comités que ellos mismos eligen, es decir no juega a la democracia puesto que es la democracia misma (Mejía, 1981, pág. 202)

El cooperativismo escolar en México nace en la primera década de los años veinte, impregnado de la política pública denominada: la Escuela Rural Mexicana, pues esta contempla el trabajo cooperativo en su principio general número dos, bajo este marco, la primera cooperativa escolar de la que se tiene registro fue iniciada en 1924 por el profesor mexiquense Isidro Becerril y

consolidada en 1926 en la escuela “Rafael Ángel de la Peña” en la colonia llamada de la Bolsa en ciudad de México, (Rojas C. R., 1982, pág. 577) la cual surge como una cooperativa escolar de consumo, después se incorporó la actividad de producción que a decir de Miguel Ángel Escobar citado por Rojas Coria, esta experiencia manifestó una realización teórica y práctica de educación cooperativista en una comunidad escolar (Rojas C. R., 1982, pág. 577).

El basamento legal para las cooperativas en general, llegó en el año 1927 con la primera Ley General de Sociedades Cooperativas, publicada en el Diario Oficial del 23 de febrero de 1927. Sin embargo, dicha Ley no contempló a las Cooperativas Escolares a pesar de estar ya presentes en el escenario educativo mexicano, tal como la emprendida por Isidro Becerril.

Impulso del Cooperativismo Escolar.

La educación socialista impulsada por el cardenismo⁴ vino a imprimirle al cooperativismo escolar un impulso sin igual, puesto que este periodo estuvo marcado por grandes cambios en torno al sector agrícola, social y el educativo, respecto a este último Cárdenas establece que la educación que imparta el Estado debe ser socialista de acuerdo a lo establecido en el Artículo tercero Constitucional que a la letra señalaba lo siguiente:

La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. (Sotelo, 1981, pág. 274) .

⁴ El periodo comprendido entre 1934-1940 es el de mayor radicalización en la teoría educativa desde la Revolución de 1910, son muchos y variados los estudios en torno a esta época, entre los que destacan los de Josefina Zoraida Vázquez (1970) “la educación socialista en los años treinta” en *Historia Mexicana*, XVIII, 1969, pp. 408-423; *Nacionalismo y educación en México*; el Colegio de México, México.

D.L. Raby (1974), “los maestros rurales y los conflictos sociales en México”, en *Historia mexicana*, XVIII, 1969, pp. 190-226; *Educación y revolución social*, SEP, México; “La educación socialista en México”, en *cuadernos políticos*, 29, 1981, pp.75-82.

Arnaldo Córdova (1974), “los maestros rurales en el cardenismo”, en *cuadernos políticos*, 2, pp.77-92. México.

En este contexto se fragua lo que se reconoce como la educación socialista, la cual es una reforma educativa que ha avivado grandes debates en el ámbito histórico y educativo de una sociedad posrevolucionaria. La educación socialista estuvo inserta en una época de gran agitación social y política que a decir de (Quintanilla, 1997, pág. 47) dichas “alteraciones se produjeron bajo un clima de presagios y tormentas que cimbró todos los espacios de la vida social”.

Sin menoscabar la reforma educativa emprendida por Cárdenas, conviene señalar que la labor educativa de Secretaría a de Educación Pública en el ámbito rural ya había tenido un cambio trascendente en el año de 1931, cuando se creó en dicha Secretaría el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR) que, desde entonces hasta su desaparición en 1941, fue encabezado por ingenieros agrónomos. (Civera, 2010, pág. 470). En este departamento se diseñaban las disposiciones de enseñanza agrícola y de cooperativismo destinadas a las escuelas primarias y secundarias de toda la república y que sería desplegada por las dos instituciones representativas de esta época: las Normales Rurales y las Misiones culturales.

Así en 1932, el DEANR logró que las Escuelas Centrales Agrícolas⁵ pasaran también a la SEP. Un año después, se modificó la composición de las misiones culturales⁶, que desde entonces estarían formadas por un jefe (que era maestro normalista), un maestro de educación física, uno de música, otro de artes plásticas y un enfermero; en lugar de una trabajadora social se integró una agente organizadora rural, y en lugar de un agrónomo, un agente organizador rural. Con ayuda de material fílmico, los agentes organizadores rurales trabajaban con hombres y mujeres para instalar agua potable y baños,

⁵ Fundadas por Calles en 1925, dependientes de la Secretaría de Agricultura y Fomento con el objeto de enseñar la práctica de la agricultura y de las industrias conexas, e instruir a los alumnos en los nuevos planes de organización rural y crédito agrícola.

⁶ Especie de agencias de educación extraescolar de la época educativa de Vasconcelos, que promueven el mejoramiento económico, cultural y social en las comunidades rurales con el propósito de fomentar e impulsar el desarrollo individual y colectivo. En 1923, El poblado de Zacualtipán, en el Estado de Hidalgo, es seleccionado para que funcione la primera Misión Cultural

servicios postales, vigilar la higiene en mercados, rastros, escuelas y casa; realizar campañas antialcohólicas, promover la producción agrícola e industrial y, sobre todo la asesoría para conseguir créditos, arreglar problemas de agua o fomentar proyectos de riego, incluyendo capacitaciones sobre la forma en que debían organizarse los campesinos para trabajar y vender sus productos.

En las Escuelas Centrales Agrícolas se intentó volver al proyecto original y matizar las múltiples contradicciones por las que habían pasado en una actividad aún indefinida entre el fomento de la agricultura para grandes propiedades, la modernización de pequeñas propiedades y el impulso al ejido, entre muchas otras. Ante las críticas externas y los movimientos de protesta de los propios estudiantes, se pusieron contrapesos al poder de los directores, varios de los cuales habían sido acusados de malgastar o desviar los recursos de las escuelas, o de someter a los estudiantes a un trabajo excesivo. En lugar de algunos de ellos, se fue contratando a una nueva generación de agrónomos más radicales que buscaban afianzar el papel de la agronomía como una ciencia que, al servicio del Estado, aportaría el saber necesario para alcanzar algún día una sociedad sin clases, y que, por lo tanto, estaban más comprometidos con un proyecto popular.

En 1932 el ingeniero Manuel Mesa Andraca⁷, jefe del DEANR y mano derecha de Narciso Bassols, realizó una evaluación de la acción educativa en el campo y después de hacer una fuerte crítica a la pobreza en que vivían las 17 escuelas normales rurales que trabajaban en el país, 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 instituciones en una sola: las Escuelas Regionales Campesinas. Las nuevas escuelas que comenzaron a fusionarse o crearse desde 1932 debían trabajar con un plan de estudios de cuatro años. Los dos primeros se dedicarían a la formación de técnicos agrícolas y aunque se mantenía la idea de propiciar mejores técnicas de producción y la promoción

⁷ Exdirector de la Escuela Nacional de Agricultura, antecedente institucional de la Universidad Autónoma Chapingo

de industrias y oficios rurales que ayudaran al sostenimiento familiar, se ponía énfasis en partir del conocimiento de la situación específica de cada región en lugar de la importación ciega de técnicas extranjeras y la utilización de maquinaria inaccesible para los campesinos. Así mismo, se introducirían materias sobre “organización rural” y “economía doméstica” —su equivalente para las mujeres— con el fin de que los estudiantes aprendieran métodos “para ganarse la confianza de la gente y promover el desarrollo económico y cultural”.

Las escuelas contarían también con Institutos de Acción Social, encargados del mejoramiento cultural y educativo de las comunidades, que también tendrían que sustentarse en estudios específicos, los mismos que realizarían los Institutos de Investigación Social. Todos los estudiantes serían involucrados en las actividades de estas agencias para estar constantemente ligados a la vida de las comunidades y cada regional tendría a su cargo las escuelas primarias de su zona de influencia para que su labor educativa tuviera más firmeza, es decir, los directores de la regional campesina se encargarían de la supervisión de las escuelas, así como de los cursos de mejoramiento para maestros rurales en servicio. En suma, la idea central era crear un desarrollo integral: el trabajo hacia los campesinos por medio de cooperativas tendría como base la experimentación agrícola que se desarrollara en las escuelas y contaría con el respaldo de los créditos aportados por el banco y la formación de los campesinos en las escuelas rurales, que estarían bajo el control de las regionales. A su vez, la experimentación agrícola y la formación de los estudiantes se retroalimentaría con la participación directa de éstos en el trabajo directo con los campesinos y en todas las actividades escolares.

No es fortuito que, en ese año, las cooperativas escolares fueron incluidas en la segunda Ley de Sociedades Cooperativas (LGSC) de mayo de 1933, en esta, se delimitan sus funciones y finalidad en el Artículo 42, en la que se establecía que sus fines deberían ser eminentemente docentes y delegaba a la Secretaría de Educación Pública SEP la función de elaborar el reglamento al que debieran sujetarse dichas cooperativas escolares. Con esta segunda

Ley de Sociedades Cooperativas (LGSC) se otorga un basamento jurídico a las cooperativas escolares, bajo este marco legal, demandan una normatividad interna que les permita operar de modo ordenado a través de un reglamento.

Antes que la SEP atendiera lo dispuesto por la LGSC en materia de reglamentación, en 1933, Mesa Andraca como primer director del DEANR había tratado de reglamentar las sociedades escolares de producción. Al hablar sobre la enseñanza agrícola en las escuelas, decía que debía tomarse en cuenta el propósito de educar a los alumnos con base en el trabajo en cooperación y de modo colectivo, no en forma individual, lo cual sólo puede ser útil para enseñanzas muy especiales. Hay que intentar demostrar siempre que la división del trabajo y la cooperación efectiva de un grupo determina una realización más adecuada y un rendimiento más alto en las explotaciones.

Adicionalmente a los beneficios del trabajo colectivo, también las cooperativas podrían proporcionar a los estudiantes un pequeño fondo para establecerse como pequeños agricultores al acabar sus estudios y, siempre que fuese posible, debían incluir a los estudiantes y a los campesinos que trabajaran para las escuelas.

Hubo otra tentativa en el ámbito de elaborar un reglamento para cooperativas escolares fue la que surgió 1934 cuando el ingeniero Julián Rodríguez Adame⁸, director de la Normal Rural de Tenería, en el estado de México, elaboró un proyecto de reglamento general para su funcionamiento. En este documento se daba a conocer que la finalidad era la enseñanza en el aspecto agrícola, ganadero, industrial y algunos oficios bajo métodos de actividad práctica; “enseñar prácticamente la economía rural, determinando todos los factores y elementos que rigen los costos, valores de los productos, utilidades o pérdidas, haciendo de la contabilidad rural, de los registros, las gráficas y

⁸ En 1932 inició sus actividades docentes como director y profesor de la Escuela Central Agrícola de Tenería, en el Estado de México (1932-1935). Fue también profesor titular de Economía Agrícola en la Escuela Nacional de Economía de la UNAM (1939-1958); profesor de Economía Agrícola en la Escuela Nacional de Agricultura, Chapingo, México (1942-1943)

cuadros comparativos imprescindibles y poderosos auxiliares para orientar todas las actividades, que como la agricultura, fundamentalmente constituyen un negocio”; formar “la conciencia de clase para la juventud rural” y que la vida escolar rural se realice a semejanza de su medio, preparando a la juventud para mejorarla en beneficio de los intereses colectivos”⁹.

La SEP, tal como estaba dispuesto en LGSC del 1933, emite el 29 de noviembre de 1934 el primer reglamento de las cooperativas escolares que les confiere un basamento legal al cual deberían sujetarse los socios cooperativistas de esta forma de organización.

Poco podemos advertir en cuanto a sus disposiciones y artículos pues en los archivos electrónicos del Diario Oficial de la Federación sólo da cuenta de que se emitió ese reglamento para las Cooperativas Escolares Federales, no quedando plasmadas en su archivo los artículos y fracciones de dicho reglamento.

Cabe mencionar que fue desde 1934 cuando se aprobó un reglamento para las cooperativas de todas las escuelas federales de distintos tipos que consideraba que el cooperativismo “crea en el niño un amplio sentido de solidaridad y asociación en el esfuerzo, le educa para la producción colectivizada, y le proporciona las posibilidades de disfrutar íntegramente de los beneficios de la vida social” (Civera, 2010, pág. 476)

Así fue como el cooperativismo escolar toma un impulso importante de tal manera que en cada se formaron cooperativas y con mayor ímpetu en las centrales campesinas que ya habían pasado a formar parte de la organización de la SEP.

El cooperativismo escolar tuvo algunos obstáculos que vencer, tales como el que la Secretaría de Agricultura y Fomento (SAF) se empeñaba en ser la instancia otorgadora del crédito rural que por mucho tiempo había

⁹ Archivo Histórico SEP

desempeñado, de tal manera que, a partir de la expedición del nuevo código agrario en 1934, los directores de las regionales dejaron de ser los representantes del Banco Nacional de Crédito Agrícola. Otra medida fue separar a las Misiones Culturales de las Regionales Campesinas, de tal manera que las primeras, volvieron a su anterior mecanismo de enseñanza: ser itinerantes.

Al llegar Cárdenas a la Presidencia las políticas educativas que se dispusieron en la SEP continuaron promoviendo el desarrollo de las comunidades rurales a través del rol de maestro, este debía contar tanto con capacitación técnica en el ámbito agrícola como pedagógica, pero además con una ideología emancipadora que se identificara con las luchas campesinas.

... es necesario estimular la enseñanza utilitaria colectiva que prepare a los alumnos para la producción cooperativa, que les fomente el amor al trabajo como un deber social; que les inculque la conciencia gremial para que no olviden que el patrimonio espiritual que reciben está destinado al servicio de su clase, pues deben recordar constantemente que la educación es sólo una aptitud para la lucha por el éxito firme de la organización.

Discurso pronunciado por Cárdenas en Durango la víspera de las elecciones para la renovación de los poderes federales, 30 de julio de 1934. (Durán, 2000, pág. 206)

Es clara la apuesta de Cárdenas por emprender una política decisiva en el ámbito educativo de tal modo que esto se vio impulsado a través de la Secretaría de Educación Pública.

El secretario de educación pública Ignacio García Téllez delinea las características de la educación socialista: deberá ser emancipadora, única, obligatoria, gratuita, científica o racionalista, técnica, de trabajo, socialmente útil, desfanatizadora e integral, y se consagraría especialmente a la acción educativa de la niñez proletaria, emprendiéndose las medidas siguientes:

En la enseñanza secundaria, se adaptarían sus programas y métodos; preparación manual para la producción; no enciclopedismo; orientación socialista en historia del proletariado; derecho revolucionario, geografía

económica, higiene social etc. Trabajo en los talleres, laboratorios, gabinetes, museos: cooperativas, organizaciones sociales. Mil plazas más de maestros en el cupo sobre las nueve mil actuales. (Sotelo, 1981, pág. 277)

En ese periodo la educación se vuelve de carácter práctico y utilitario en la que se realizan práctica y conocimientos cooperativistas; se llevan a cabo actividades de producción y distribución de productos agropecuarios sin intermediarios; y se emprende un proyecto de economía socializada.

Existía ya desde el aparato central de la SEP, la intención de imprimirle a la educación de un carácter del conocimiento científico y entender las formas de explotación del hombre por el hombre además de una profunda idea de asentar las bases de una lucha social que llevara a los habitantes del medio rural por caminos más justos, para ello las Escuelas Regionales Campesinas agregaron en su plan de estudios de 1935 materias tales como: “conocimiento de los problemas que afectan la vida del campesino mexicano y crítica de las soluciones dadas a la luz de las ideas socialistas”, “concepto general del socialismo”, “economía e historia del movimiento obrero nacional e internacional”, “origen de las religiones y del cooperativismo”, También se asumió importante estudiar la Ley Federal del Trabajo, el Código Agrario, la reforma del Artículo Tercero y de la “doctrina marxista” a través de pláticas y conferencias (Civera, 2010, pág. 474).

Amén de los muchos enconos que desató la ideología de la educación socialista, la cual subsumía los intereses individuales a los de la colectividad, emancipar a la clase trabajadora, pugnaba por el reparto equitativo de la riqueza, igualdad en los derechos, el cooperativismo y la educación, todo ello era congruente con el trabajo dentro de las escuelas y con los campesinos formando cooperativas además de eliminar a los acaparadores de la cadena productiva del medio rural. Pese a que algunas prácticas emancipadoras ya se venían realizando desde la llamada Escuela Rural, fue la educación socialista la que aportó una identidad a los estudiantes de una lucha social que trabajara para las causas campesinas de tal forma que para 1936 se

había logrado que los estudiantes de las escuelas campesinas fueran en su totalidad hijos de campesinos particularmente ejidatarios.

Debido a que la fuerza laboral de maestros y alumnos no era suficiente para cultivar el total de las tierras en las escuelas regionales campesinas, se optó por contratar jornaleros o celebrar aparcerías, pero ya en 1935 se comienza un movimiento de constitución de cooperativas que formaron tanto ex alumnos como campesinos para trabajar las tierras de las escuelas que tuvieran una cantidad mayor a 150 hectáreas (Ha). Por un acuerdo presidencial las tierras de escuelas tendrían que ser de un máximo de 250 ha esto estaba establecido en el código agrario desde el año de 1934, de tal manera que la mayoría de las escuelas entregaron sus tierras excedentes y en los siguientes años el total de las escuelas disolvieron los contratos de aparcería ocasionando que se intensificara el trabajo agrícola de los maestros y alumnos, esto tuvo como consecuencia que la condición revolucionaria y popular dentro de las escuelas se intensificara y se apostara por el trabajo colectivo de las cooperativas, asumiendo que en el trabajo realizado no había explotación, considerando que en la propiedad privada se gestaba la desigualdad y la injusticia, contrario a lo que se consideraba en la ideología de la educación socialista.

Para el año de 1936 el sistema educativo de las Escuelas Regionales Campesinas tuvo un crecimiento y se formaron en el país 35 escuelas de este tipo, pero este incremento de planteles presentó carencias que frenaron su completa evolución, ello lo constata Civera en el siguiente párrafo:

...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, pero ahora con más responsabilidades, y muchas no contaban con una plantilla completa de profesores. En las pequeñas, a veces sólo se impartía el año complementario, y sólo había un maestro trabajando con un grupo de 20 a 50 estudiantes, mientras que en la mayoría de las grandes, que podían tener hasta cerca de 400 alumnos y una decena de maestros, el plan de estudios se redujo a tres años (Civera, 2010, pág. 473).

Para esta autora las Escuelas Regionales Campesinas del país se clasificaban en grandes, medianas y muy pequeñas tomando como

parámetros las instalaciones y los servicios que se ofrecían, así como también la cantidad de terreno en cada una de ellas, en esas escuelas hubo momentos críticos en cuanto a las asignación de presupuestos, de tal manera que los recursos materiales y humanos no fueron suficientes para satisfacer las demandas crecientes de alumnos de origen campesino de país.

La práctica del cooperativismo en las escuelas fue el camino que siguieron estas escuelas con el afán de atender sus necesidades tanto educativas, como de producción, es importante destacar que no todos los profesores de las escuelas regionales campesinas abrazaron el proyecto socialista de la lucha de clases, pero el tema de unión entre los profesores socialista y los defensores de una escuela “normal” fue el cooperativismo como el camino idóneo para fomentar valores entre la población rural y conformar un trabajo colectivo más justo.

En tanto los profesores con formación de agrónomos percibían al cooperativismo como una herramienta encaminada a incrementar la producción agrícola entre ellos:

Julián Rodríguez Adame¹⁰, un agrónomo influyente en el sector, explicaba en una conferencia que el ejido podía reproducir el sistema explotador de la hacienda si en él prevalecía la producción individual. Al unir esfuerzos, considerar la comercialización y producir colectivamente, las cooperativas podrían realizar una explotación más racional sin contemplar el crédito ejidal “porque este no puede alcanzar más que a una quinta parte de la población”. (Civera, 2010, pág. 474)

Las cooperativas también fueron consideradas como una vía para prescindir del crédito agrícola del que tanto dependían las actividades en las escuelas regionales campesinas, por tanto, el nivel de auto gestión de cada una de ellas iba tomando ascenso del hasta alcanzar la independencia económica externa y del financiamiento externo.

¹⁰ Durante el gobierno del general Lázaro Cárdenas, estuvo a cargo del Departamento de Agronomía de la Secretaría de Agricultura y Fomento y luego fue gerente del Banco Nacional de Crédito Ejidal.

El total de las escuelas regionales campesinas debían organizar sus cooperativas de consumo y producción, con algunas deficiencias que no dejaban que tuvieran un óptimo desarrollo, esto lo constatamos en el siguiente fragmento: “Para 1936, ya todas las escuelas contaban con algunas (cooperativas), pero funcionaban con fuertes deficiencias: se llevaba mal la contabilidad, o se contabilizaban recursos de la escuela que no debían contemplarse, o no todos los estudiantes participaban en ellas”. (Civera, 2010, pág. 477)

Las cooperativas escolares entraban plenamente dentro de los esquemas de trabajo en las escuelas y en las comunidades rurales, ya contaban con un marco jurídico a través de la segunda Ley General de Sociedades Cooperativas, ya la SEP había emitido un reglamento para normarlas, hacía falta un área dentro del organigrama de la misma Secretaría un órgano que se encargara de atenderlas, organizarlas, de su fomento, de su vigilancia y desarrollo fue así que en octubre de 1936, el secretario de Educación Pública Gonzalo Vázquez Vela, decretó el establecimiento de una unidad de Sociedades Cooperativas en el DEANR para atenderlas.

Fue entonces que a partir de 1936 hubo esfuerzos interesantes por organizar las cooperativas escolares: el total de alumnos eran integrantes de una sola cooperativa independientemente de que produjeran diferentes cultivos y que fueran atendidos por distintos grados de acuerdo con el plan de estudio, no obstante, en la práctica se continuaba distinguiendo cooperativos por el tipo de actividad que desempeñaban: agrícola, ganadera, industrial, etcétera.

Por otro lado hubo indicadores que daban cuenta de un bajo desarrollo cooperativo escolar, tales como la intención de formar un órgano que aglutinara al total de cooperativas para que establecieran relaciones, comerciales, de apoyo, de intercambio de experiencias lo cual no se consolidó; además en ese año “SEP, en 1936 todas las escuelas, menos dos, registraron pérdidas” (Civera, 2010, pág. 481).

Para finales de 1936 la SEP dispuso concentrar los recursos generados por las cooperativas escolares, este mandato provocó descontentos en estudiantes y maestros en contra de la Secretaría, ya que los primeros argumentaban que el aparato central se apropiaba de las ganancias obtenidas con el trabajo colectivo de la escuela. Si bien el fin último de las cooperativas escolares ya no correspondía con convertirse en autofinanciables, la apuesta había cambiado por tener una “utilidad cultural”.

Las Regionales Campesinas giraron sus actividades a esta tendencia más cultural y menos utilitarista en las cooperativas escolares, a partir de ello las actividades agrícolas, pecuarias, industria de conservación de alimentos, herrería, carpintería y hasta actividades forestales, empezaron a tener una tendencia hacia las pérdidas de los beneficios económicos. Esta tendencia vino a imprimirle un carácter de poca credibilidad hacia las cooperativas escolares como institución económica viable

A los factores anteriores, se le unió una falta de asistencia técnica y capacitación en los rubros agrícolas provocando que tanto en escuelas de las consideradas grandes y chicas carecieran de una enseñanza agrícola eficiente por la falta de recursos para contratar personal capacitado.

Ante el anterior escenario no se hicieron esperar las propuestas de la Liga de Agrónomos Socialista entre los que se encontraba el Primer director del DEANR, Manuel Mesa Andraca, esta asociación llevó acabo ciclos de conferencias en las que se pronunciaron para que las Escuelas Regionales Campesinas se reivindicaran con su propuesta original de ofrecer tanto una educación para los maestros rurales y la técnicos agrícolas impregnada con ideologías de luchas social y capacitadas en las nuevas técnicas de producción.

En 1937, Narciso Bassols¹¹ consideró incongruente la Ley de Sociedades Cooperativas que había emitido el gobierno federal, ya que la creía engañosa,

¹¹ Narciso Bassols que había sido Secretario de Educación Pública de 1931 a 1934, que después de ocupar diversos cargos públicos, en 1937 funda la editorial “Revolucionaria” decía

él se inclinaba porque el proletariado necesitaba de una transformación del régimen de propiedad y no de un sistema cooperativo que solo aminoraba las desigualdades sociales que generaba el sistema capitalista.

La idea gubernamental de concebir a las cooperativas como el camino para transitar de un capitalismo a una erradicación de clases sociales, era fuertemente criticada por Bassols, sin embargo, algunos directores de las Regionales Campesinas consideraban que las cooperativas eran una vía importante para transitar hacia una igualdad social.

Por ejemplo un director interino de la Escuela Regional Campesina llamado Mario Morineau escribía en lo siguiente en sus informes “constantemente hacía saber a los alumnos que la única forma de que podrían progresar los campesinos y quitar de una manera definitiva al capitalista del campo, es cuando la tierra fuera explotada por medio de cooperativas aprovechando en ellas la especialización de los trabajadores” citado en (Civera, 2010, pág. 476).

Por esos años el cooperativismo cobraba múltiples acepciones, ya sea un modo de reemplazo del capitalismo, como un medio para transitar del capitalismo hacia el socialismo o los menos crédulos, como una manera de atenuante del capitalismo; estos distintos enfoques dieron origen o entender de manera consensuada que las cooperativas, constituían una forma de sociedad más justa.

Aun con estas diversas acepciones que había adquirido el cooperativismo, se consideraba importante fomentarlo en la población rural, y para tal propósito es menester educara a los al estudiantado en las actividades teóricas y prácticas del cooperativismo.

En ese sentido el cooperativismo era considerado como mecanismo para generar valores de solidaridad e ir en contra de un trabajo individualizado, sino

que la solución a la problemática social y económica de México se vislumbraba en el camino del socialismo.

para poner fin a las desigualdades sociales, si para conseguir menos desigualdad y encaminar a los obreros y campesinos a condiciones de menor pobreza. También era considerado el medio de vinculación entre el campesino y la civilización, como el posibilitador de la modernizar sus técnicas de producción y una manera de liberación de las masas en desigualdad social.

Entonces el cooperativismo se tornaba polisémico y que podría tener sus orígenes en lo que vivían los campesinos bajo la figura del ejido el cual tenía intenciones socialistas bajo un modelo capitalista, ello condujo al cooperativismo a un escenario complejo.

También hubo disposiciones encontradas hacia las cooperativas escolares, por un lado, a partir de 1937, el DEANR intentaba que los estudiantes tuvieran el control de las de alimentación, lo cual implicaba el control sobre las becas y recursos obtenidos, y los directores sólo cumplieran el papel de asesores. Hubo casos en que las cooperativas generaron benéficos económicos, pero la SEP central dispuso que no se podrían repartir los ahorros entre los socios estudiantes.

No obstante, las cooperativas escolares siguieron su curso, porque respondían a necesidades sociales muy sentidas, como la producción agrícola, de tal manera que para 1940, “la mayor parte de la producción de estos centros era de maíz, trigo, alfalfa, garbanzo, frutas y verduras, y tenían ganado ovino, caprino, vacuno y porcino”. (Civera, 2010, pág. 479)

Dicha producción agropecuaria no alcanzaba la productividad deseada, de tal manera que solo era destinada para el autoconsumo y ya no se vía el impulso de capacitación agrícola que habían recibido las cooperativas escolares en la etapa cardenista.

Entrado los años cuarenta las escuelas no contaban con la capacidad de desarrollar técnicas modernas, ni la experimentación agrícola de otros tiempos, ello impedía también enseñar hacia las comunidades nuevas técnicas de cultivo, esto se vino agudizar cuando la SEP dejó de poner énfasis

en la capacitación de los maestros en el ámbito agrícola, a ello le añadió la falta de eficiencia en el otorgamiento de recursos financieros por parte del área administrativa de la SEP y además de una disminución de agrónomos capacitados que considerados en esa época como una profesión de Estado vislumbraban un mejor salario en la SAF que por años les había dado abrigo laboral.

Sin embargo, la actividad cooperativa no desaparece por completo, puesto que la mayoría de los maestros consideraron seguir trabajando bajo este esquema, si bien no como una entidad económica y educativa altamente capacitada, si como una forma de organización escolar que preveía ayuda mutua entre los socios cooperativistas.

Bajo este clima poco alentador empieza a desacelerarse la actividad cooperativa escolar tomando diferentes derroteros, pero sin dejar de ser una opción de organización social para el trabajo productivo, con algunas desavenencias que limitaban su pleno desarrollo.

Según los informes de las autoridades de la SEP, seis centros estaban en lugares insalubres y no tenían el mínimo de terreno de cultivo. Pero en las escuelas grandes la producción era importante. La de Salaces, Chihuahua, por ejemplo, tenía 1,165 cabezas de ganado y 750 hectáreas de tierra (250 de riego y 500 de temporal); Roque, Guanajuato, contaba con 280 cabezas de ganado y 1,277 hectáreas de tierra (550 de riego y 707 de temporal). (Civera, 2010, pág. 480)

El cooperativismo escolar se había convertido en un fenómeno complejo, el que se distinguían cooperativas grandes y pequeñas, productivas y desorganizadas, en las primeras, con un enseñanza tanto del ámbito técnico de la producción y de la forma social de trabajo colectivo adquiría fuerza lo que las hacía tener una productividad agrícola eficiente, en las segundas hacía falta una orientación mayor en el trabajo cooperativo, carecían de asesoría y asistencia técnica agropecuaria que las iba poco a poco desalentando.

El uso de los terrenos tenía distintas formas de hacerlos producir, y en ocasiones algunas partes del terreno con el que contaba la escuela, no se producía bajo el régimen cooperativo, y eran producidas por el maestro y los directores.

La las cooperativas empezaron a producir sólo con la parte del recurso económico gubernamental, las aportaciones de los alumnos fueron decayendo, aunado a ello, las instalaciones y maquinaria de las cooperativas fueron cayendo en obsolescencia, ya que no se ocuparon recursos frescos para reemplazarlas o considera la amortización necesaria para suplirla.

Se dieron intentos por revigorizar el trabajo cooperativo escolar, los alumnos donaron a la escuela animales de especie menores, los profesores donaron algunas herramientas para la producción agropecuaria, pero estas donaciones no fueron suficientes para desarrollar la actividad de enseñanza y la producción agropecuaria, lo que hacía falta eran grandes inversiones en maquinaria y equipo, en capacitación y asistencia técnica para hacerlas productivas.

También se le unió una falta de normalización administrativa que homogenizara los procedimientos de llevar a cabo la contabilidad en las cooperativas, derivada de esa carencia muchas de ellas, no consideraban rubros importantes en su sistema contable, tales como los jornales aportados por los propios estudiantes, la amortización de instalaciones, maquinaria y equipo. Lo anterior desalentó ánimo entre los estudiantes cooperativistas para hacer trabajo agrícola en las escuelas.

Empezó una marcada tendencia de los estudiantes hacia actividades distintas al trabajo agrícola escolar, la preferencia estaba en continuar con sus estudios llegar a conseguir una plaza como maestro que les asegurara una estabilidad laboral. Considerando que las escuelas aun contando con un mínimo de subsidios y capacitación técnica para hacer producir las tierras, estas, no llegaban a ser óptimamente productivas, el campesinado que no disponía con estos apoyos, se veía en mayor desventaja, de tal manera que la actividad

agropecuaria se fue haciendo menos rentable, creando cada vez una visión atraso en la actividad agropecuaria.

En las Escuelas Regionales Campesinas perdieron paulatinamente su capacidad productiva, hubo poca capacitación cooperativa para sus estudiantes. Aunque estas escuelas seguían proveyendo de algunas semillas y capacitaciones a la comunidad, hubo poca capacidad de transferencia tecnológica hacia la comunidad ávida de innovaciones para sus actividades agropecuarias.

Con poca capacidad de promover la agricultura de manera intensiva, las Regionales Campesinas se decantaron por dedicarse a una enseñanza más de del ámbito del autoconsumo, tales como huertos familiares, granjas de traspatio, elaboración de conserva de frutas y hortalizas, entre otras, pero lo destacable es que los estudiantes vivenciaban el cooperativismo no sólo dentro de la escuelas, sino en las actividades agropecuarias del campesinado ya que había proliferado un gran número de cooperativas agrícolas en el medio rural mexicano, de tal manera que los estudiantes experimentaron más del cooperativismo fuera de las aulas junto con el campesinado y se consiguió una nueva reorganización campesina para la consecución de los recursos principales para producir el campo: tierras, agua crédito agrícola insumos etc., así como también una lucha social nueva en contra de los intermediarios, los estudiantes se convirtieron en verdaderos agentes de cambio en las organizaciones campesinas para que tuvieran mayor acceso a mejores condiciones como se expresa en el párrafo siguiente:

Los directores y maestros hacían partícipes a los alumnos. En Santa Lucía, Durango y Ricardo Flores Magón, Chihuahua, se crearon formalmente bufetes campesinos, pero aunque no existieran oficialmente, en las regionales les ayudaban con todas las gestiones (Civera, 2010, pág. 484)

Amén de la asesoría que los estudiantes llevaban a cabo con los campesinos, el trabajo organizativo era el de mayor impacto en medio rural mexicano, fomentando el trabajo colectivo y la unión de fuerzas para no que no callera

su producción en manos de intermediarios. No obstante las Escuelas Regionales Campesinas no dejaron de brindar apoyos a las comunidades tales como compartir semillas y ganado con fines de mejorar su productividad.

El trabajo de los agrónomos, como profesión de Estado también tuvo su aportación en cuanto a la realización de capacitaciones técnicas, utilización terrenos de las escuelas como parcelas demostrativas.

La tendencia de formar cooperativas escolares no cesó, se formaron tanto de producción como de consumo, pero desde el aparato central de la SEP aún no estaban de acuerdo con estas formas de organización escolar para el trabajo, puesto que no les quedaba claro cómo se establecían, su normatividad, a quien rendirle cuentas, su funcionamiento entre otros aspectos.

El activismo social de los alumnos presentaba todavía mayor ahínco, dentro de sus actividades estaba la de impartir pláticas a los campesinos sobre el cooperativismo y la lucha proletaria, en ocasiones la participación de los alumnos en la vida política de las comunidades fue mayor, pues se involucraban en la gestión para la dotación de tierras, ampliación de ejidos entre otras actividades.

En otros casos el poder organizativo de maestros y alumnos trascendió a escalas de formar verdaderos bloques revolucionarios que unidos que se encargaron de formar cooperativas, eliminar acaparadores logrando romper con cacicazgos y monopolios afectando intereses locales e inclusive gubernamentales, pues ante un corporativismo estatal prevaleciente, el gobierno federal podía ver como amenaza el poder organizativo de la Escuelas Regionales Agrícolas.

Rupturas y continuidades del cooperativismo escolar

Con el hecho histórico que significó la expropiación petrolera a inicios de 1938, el país experimentó una escasez de recursos que provocó tanto tensiones

internas como externas ocasionando un desaliento a las reformas socialistas y el reparto agrario. De tal forma que el trabajo organizativo de las Regionales Campesinas resultó una actividad no grata para las tendencias gubernamentales de corporativismo campesino como actividad exclusiva de la Gobierno Federal.

La asignación de recursos presupuestarios a las Escuelas Regionales Campesina fue disminuyendo, creando inconformidad entre maestros y alumnos que se vieron en necesidad de manifestarse a través de huelgas, sin embargo, esta tendencia de desaliento continuó.

El escenario se convirtió sombrío, sobre todo para las escuelas denominadas medianas, pues las actividades productivas se paralizaron por completo, las áreas de producción estuvieron sin actividad ocasionada por unos escasos de materias primas y dotación de herramientas. Esto derivó una mengua en la actividad cooperativa de los alumnos y comunidades rurales.

Ya en el periodo gubernamental de Manuel Ávila Camacho la SEP sufrió cambios en su estructura organizativa, de tal suerte que el emblemático DEANR ya no figuró dentro del nuevo organigrama del sistema educativo, que determinó en hacer una distinción entre la preparación de los agrónomos y la de los maestros, con ello pone fin a una simbiosis entre estas dos carreras, también la SEP hizo reformas a los Planes y Programas de estudio de las primarias, las que ya no se contemplaba ninguna contenido curricular agrícola ni siquiera como práctica, tampoco se incluían contenidos en relación a la cooperativa. Esto marcó una clara tendencia a hacia la baja de las actividades cooperativas en las escuelas del país.

Este periodo se caracterizó por conseguir en su población un tránsito hacia escenarios modernizadores y esto no estaba en el campo, estaba en el medio urbano cargado de una actividad industrial, la intención era dar contenidos homogéneos a las escuelas urbanas y rurales con la intención de democratizar la educación, pero se dejó de lado la marcada intención de periodos anteriores, de desarrollar al campo.

Aun con las políticas educativas en contra, las Escuelas Regionales Campesinas no desmayaron en sus esfuerzos de seguir su actividad organizativa en las comunidades rurales tendientes a desarrollar una producción de auto consumo, pero el trabajo de desarrollo cooperativo se tornó más que una forma económica de organización, como una forma de organización política para subsanar las necesidades de los socios, considerado por las autoridades como un intermediario o puente entre el gobierno y los usuarios finales de las políticas sociales los campesinos de las comunidades.

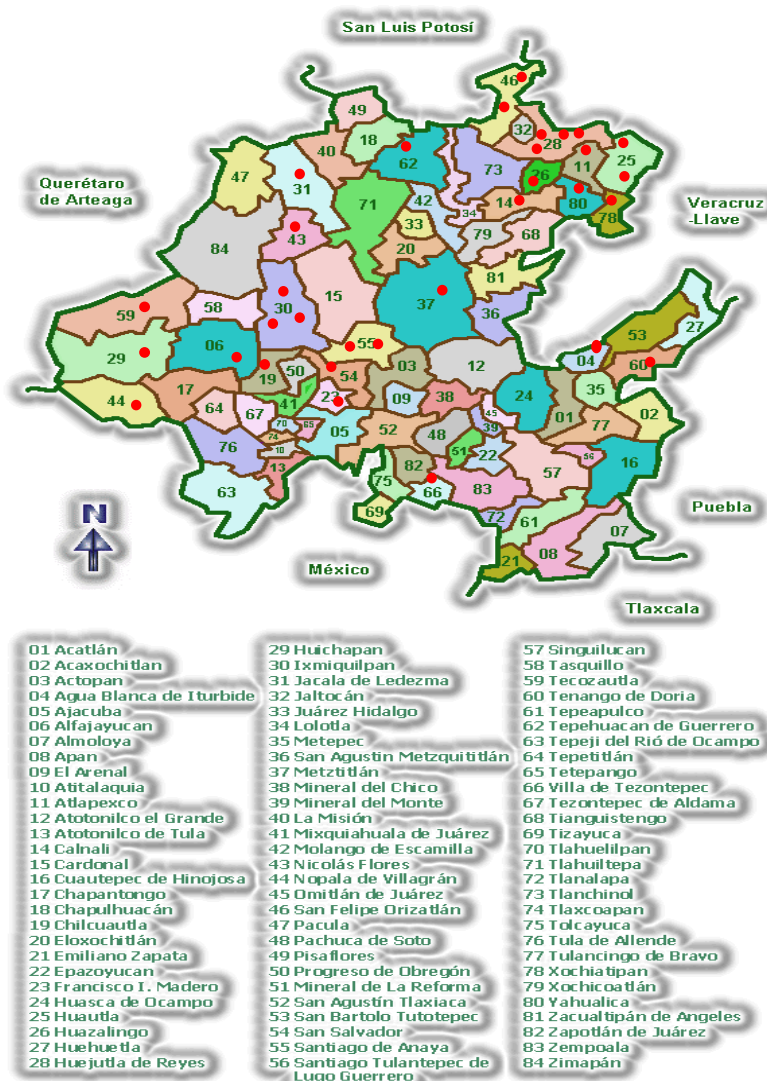
Ya no con ímpetu de otros tiempos, pero aun las cooperativas, también cumplían con el papel de fomentar la economía del campesino a través de la diversificación de sus actividades. Sin duda las Escuelas Regionales Agrícolas fungieron en gran medida como agentes de cambio en el medio rural mexicano desarrollando actividades de transferencia de tecnología agrícola, recursos humanos, asesoría y capacitación en el medio rural, pero sobre todo, el papel fundamental que consiguieron fue el de desarrollar actividades cooperativas con fines de organización social para la consecución de recursos materiales, humanos y financieros, luego entonces, cumplieron como una forma de organización política fundamental en el campesinado.

Hasta aquí es necesario realizar un corte a la mirada histórica del cooperativismo mexicano y en el siguiente apartado se hará un panorama de las cooperativas escolares en el estado de Hidalgo y comprenderlas a partir de su configuración histórica.

III. ESTADO ACTUAL COEP EN EL ESTADO DE HIDALGO

A continuación, se describen algunos rasgos de las COEP a través de un recuento de su ubicación, sus actividades, cómo están organizadas bajo una estructura horizontal, el número de alumnos entre otros rasgos que las hace ser un colectivo muy particular por las características que en seguida se detallan.

En el estado de Hidalgo las COEP sólo existen en las Escuelas Secundarias Técnicas, pero exclusivamente en las que se imparten asignaturas agropecuarias. Esto es un dato curioso, pese que hay algunas otras asignaturas, tales como, forja y soldadura, carpintería e industria de la madera, en las que como resultado de prácticas se produce algún producto, únicamente subsisten COEP en las asignaturas agropecuarias (Agricultura; Pecuaria; Preparación, Conservación e Industrialización, y de Alimentos), éstas están distribuidas en el estado como lo muestra el mapa:



Se tiene registro de la existencia de 33 Cooperativas Escolares de Producción (COEP) esparcidas en diversos municipios del estado de Hidalgo, en tanto que los planteles de EST que imparten asignaturas agropecuarias se localizan en el medio rural, en consecuencia, sólo existen COEP en este sector.

Cabe destacar que para el ciclo escolar 2011- 2012 el total de alumnos en las 33 ESTA fue de 9107, de los cuales 4 984 pertenecían a alguna COEP, algunas de ellas admitieron 411 socios trabajadores. Ver cuadro en el apendice

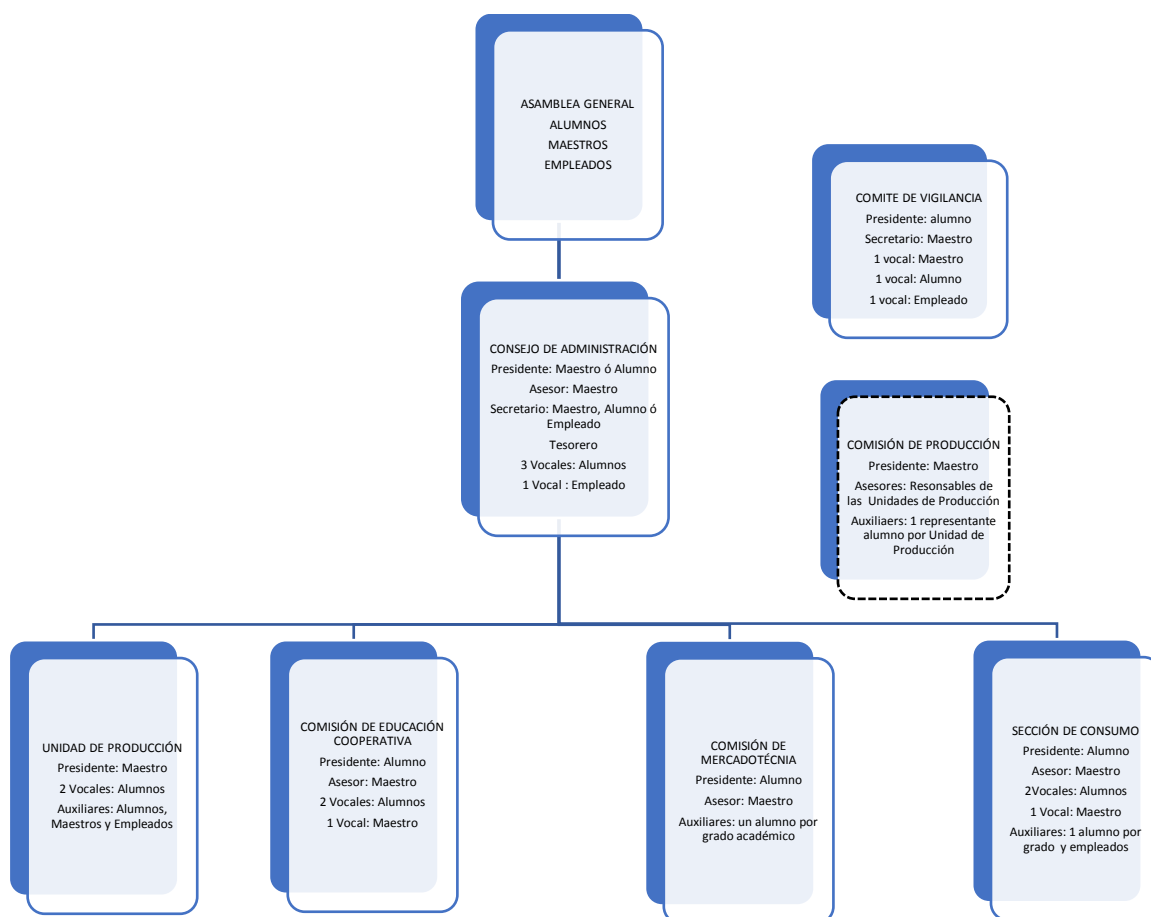
Resaltamos que de 33 COEP cuatro coinciden con el nombre de “Emiliano Zapata” figura fuertemente ligada a la lucha campesina; pero también es importante poner de manifiesto que del total de alumnos que hay en las EST agropecuarias el 55 por ciento es cooperativista, tal como lo muestra el siguiente gráfico



Pese que al dato de que el 55 % de alumnos pertenece a la COEP pudiera ser alentador, la revisión de casos particulares indica que la participación de alumnos a las cooperativas puede ser insignificante, tales casos son ESTA: 4, 9 y 42, pero existen casos en que la participación es nula, a saber: ESTA 6, 11, 14, 16 y 19.

Su estructura organizativa y funcional

Diagrama de integración de órganos (SEP, 1984, pág. 43)



Existe el Manual de Procedimientos de la COEP emitido por la Secretaría de Educación Pública a través de la Unidad de Servicios a Descentralizar (USED), este desaparecido organismo operó en los años de transición de la educación hacia los estados. En este manual están especificadas en el Capítulo Quinto las funciones de cada unidad administrativa de este organigrama (SEP, 1984, págs. 27-34)

La estructura de las COEP se conforma de: la Asamblea General de socios es la autoridad máxima de la cooperativa; el Consejo de Administración es el representante de la Cooperativa y es la ejecutora de los acuerdos tomados en la Asamblea general; el Consejo de Vigilancia le corresponde supervisar todas las operaciones de la cooperativa y vigilar los fondos repartibles; los

integrantes de la Comisión de Producción serán los responsables de las unidades de producción, ya sean agrícolas, pecuarias, apícolas, industrialización de alimentos, etc.; las unidades de producción serán los responsables de la elaboración de proyectos y someterlos a aprobación del Consejo de Administración; Al Comité de Educación Cooperativa le corresponde promover la educación cooperativa entre los socios; a la Comisión de Mercadotecnia le compete definir la extensión del área de consumo para la producción obtenida por la cooperativa, y por último está contemplada una sección de consumo que en ningún caso de las cooperativas en el estado de Hidalgo se integraron.

En Cuanto a los repartos de los beneficios económicos generados (SEP, 1984, pág. 25), grosso modo se promedia de la siguiente manera:

El total de beneficios económicos generados en una “Unidad de Producción” durante un ciclo escolar (generalmente no corresponde con el ciclo agrícola de algunos cultivos) se reparte de la siguiente manera: el 40 % lo tiene que dar el profesor de agricultura para que a la vez el director del plantel lo ingrese a la Secretaría de Finanzas del Instituto Hidalguense de Educación, para que posteriormente el director del plantel, le presente a esta Secretaría un proyecto para que este dinero se destine a apoyar las necesidades prioritarias del plantel, que generalmente se usa para pintar aulas, aéreas deportivas y fachadas. A esta parte del recurso se le denomina Fondo social.

El 20 % de los beneficios económicos, se destina para reinvertir en la misma actividad agrícola emprendida y para absorber pérdidas, que generalmente se presentan en la actividad. A este rubro se le conoce dentro del ámbito de las COEP como Fondo de Reserva.

Finalmente, lo que se reparte entre los socios es el 40 % del total de las utilidades generadas. Este fondo es conocido como Fondo Repartible. Dicho fondo se distribuye entre los socios de acuerdo a los bonos con los que hayan participado, pero además se toma en cuenta el desempeño en el trabajo de los mismos socios que el profesor de agricultura haya notado en ellos, es decir, como lo dice un profesor de agricultura: *“si un chamaco le puso ganas*

en la chamba, pues le toca más que otro que sólo aportó su bono y no trabajó nada o medio le echó ganas”; (E3 Prof 2) este argumento denota que es la percepción del profesor la que impera en el momento de decidir qué alumno-socio le corresponde a demás de sus utilidades por el *Bono* invertido, una ganancia más de las utilidades que son del Fondo Repartible (40 %).

Vemos, pues que hay una parte de los beneficios económicos obtenidos, que se trasladan al exterior de la cooperativa, que como consecuencia hace que se vaya descapitalizando paulatinamente.

Contexto legal

La primera ley General de Sociedades Cooperativas que aborda el aspecto de Cooperativas Escolares es la que se promulga el 15 de enero de 1938 en el periodo cardenista, en su Artículo 13 establece que “las cooperativas escolares integradas por maestros y alumnos, con fines exclusivamente docentes, se sujetarán al Reglamento que expida la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como a la autorización y vigilancia de la misma, observando en todo caso, los principios generales de la presente ley”.

En respuesta a la demanda que hace esta Ley, la Secretaría de Educación Pública (SEP) 24 años más tarde emitió en 1962 el Reglamento de Cooperativas Escolares en el periodo de Adolfo López Mateos según lo plantea en su ensayo Ricardo Salgado Perrillat y Rigoberto Martínez Becerril:

Con fundamento en el citado artículo 13 de la Ley General de Sociedades Cooperativas y en los artículos 105, fracción XIII, y 123 de la Ley Orgánica de la Educación Pública, el 26 de febrero de 1962 se expidió el Reglamento de Cooperativas Escolares por el presidente Adolfo López Mateos, misma que confirió al Departamento de Educación Cooperativa, dependiente de la Dirección General de Acción Social de la SEP, la organización, registro, fomento, vigilancia, asesoramiento e inspección de las cooperativas escolares. (Ricardo Salgado Perillat y Rigoberto Martínez Becerrill, 2012)

En el año de 1982, aun siendo presidente José López Portillo se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Reglamento de Cooperativas Escolares el 23 de abril y que su segundo artículo transitorio abrogó el anterior Reglamento de Cooperativas de 1962 (DOF, 1962).

Este, estableció que las cooperativas escolares estarían constituidas por maestros, alumnos y empleados, y previó la posibilidad de la existencia de tantas cooperativas como turnos o escuelas existan en cada plantel escolar, salvo que las autoridades educativas dispusieran lo contrario en razón de controversias suscitadas con motivo del uso, posesión, explotación y aprovechamiento de los bienes que deban utilizar en común; a esto puede obedecer que sólo en aquellos planteles en los que hay parcelas escolares, talleres con maquinaria y equipo se crearon COEP.

En el reglamento de 1982 establece que es la SEP la facultada de la organización, registro, fomento, vigilancia y control de las cooperativas escolares, de la designación de las autoridades administrativas que tendrían a cargo la supervisión técnica y pedagógica de las mismas, y de la interpretación del propio reglamento.

En el cual se establecía que su finalidad será eminentemente educativa y que para el cumplimiento de tal, debería:

“[...]”

I. Propiciar el desenvolvimiento psicosocial del educando, promoviendo el desarrollo de actividades de solidaridad, ayuda mutua, cooperación y responsabilidad en tareas de beneficio individual y colectivo.

II. Facilitar la asimilación teórica y la experimentación práctica de principios básicos de convivencia social, igualdad, democracia, comunidad de esfuerzo y espíritu de iniciativa.

III. Desarrollar hábitos de cooperación, previsión, orden y disciplina.

IV. Coordinar sus actividades con los contenidos, planes y programas escolares de cada rama de la enseñanza, contribuyendo a la adquisición de conocimientos integrados.

V. Favorecer el proceso de autoaprendizaje funcional del educando.

VI. Propiciar la aplicación de técnicas participativas, métodos activos de aprendizaje y otros que coadyuven al proceso educativo.

VII. Vincular al educando con la realidad de su medio ambiente, al través de actividades productivas.” (DOF, Reglamento de Cooperativas Escolares, 1982)

Por el lado de lo que norma la SEP, conforme a lo dispuesto por la fracción II del Artículo 15 del Reglamento Interior, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 17 de marzo de 1989, correspondía a la Dirección General de Educación Extraescolar de la Secretaría, normar, coordinar, dirigir, supervisar y evaluar la prestación de los servicios de apoyo o complementarios de la función educativa que tienen a su cargo las cooperativas, las parcelas escolares y las unidades de higiene escolar y de internados. Esa unidad administrativa dejó de existir con el diverso publicado en el mismo medio el 26 de marzo de 1994.

En los años noventa, específicamente 1992 se suscita un momento coyuntural: se consuma la descentralización educativa, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN) (Arnaut, 1998, pág. 277) que tiene como rasgo fundamental la descentralización de la educación hacia los estados, anteriormente dosificada desde la federación.

Por esta razón el 13 de julio de 1993 es publicada en el Diario Oficial de la Federación la Ley General de Educación, con el objeto de regular la educación que imparten el Estado, entidades federativas y municipios, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, misma que conforme a su artículo segundo transitorio abroga, entre otros ordenamientos, la Ley Federal de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1973.

Al año siguiente de la promulgación de esta Ley de Educación, en específico el 3 de agosto de 1994, se publicó en el Diario Oficial de la Federación una nueva Ley General de Sociedades Cooperativas (DOF, Ley General de

Sociedades Cooperativas, 1994) con el objeto de regular la constitución, organización, funcionamiento y extinción de las sociedades cooperativas y sus organismos en que libremente se agrupen, así como los derechos de los socios. Este ordenamiento no contempló a las cooperativas escolares en capítulo o artículo alguno.

Asimismo, esta Ley General de Sociedades Cooperativas de 1994 dispone, en relación con las cooperativas, que “la sociedad cooperativa es una forma de organización social integrada por personas físicas con base en intereses comunes y en los principios de solidaridad, esfuerzo propio y ayuda mutua, con el propósito de satisfacer necesidades individuales y colectivas, a través de la realización de actividades económicas de producción, distribución y consumo de bienes y servicios”.

Respecto del mismo tema, es necesario destacar que el 2 de junio de 2006 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el “Decreto por el que se adicionan una fracción XIII al artículo 7 y una fracción XI, pasando la actual a ser fracción XII, al artículo 14 de la *Ley General de Educación*”, para quedar en los siguientes términos:

“*Artículo 7º.* La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

[...]

XIII. Fomentar los valores y principios del cooperativismo.

[...]

Artículo 14. Adicionalmente a las atribuciones exclusivas a las que se refieren los artículos 12 y 13, corresponde a las autoridades educativas federal y locales de manera concurrente, las atribuciones siguientes:

XI. Promover prácticas cooperativas de ahorro, producción y consumo, de acuerdo a lo establecido en la ley de la materia y el Reglamento de Cooperativas Escolares [...]"

El Artículo segundo transitorio de dicho decreto dispuso que "el Ejecutivo federal *deberá actualizar y modernizar el Reglamento de Cooperativas Escolares vigente desde 1982*, utilizando para tal fin el esquema de participación sectorial que más convenga a la dependencia, en un plazo no mayor a sesenta días a partir de la publicación del presente decreto".

El mandamiento legislativo que se contempla en el artículo transitorio antes transcrito no fue cumplido; lo anterior, desde nuestro punto de vista particular, no por capricho del Ejecutivo federal, sino por una imposibilidad jurídica y material que le aqueja al presidente de los Estados Unidos Mexicanos para su ejecución.

En efecto, tal como se mencionó en párrafos anteriores, tanto el Reglamento de Cooperativas Escolares de 1962 como el de 1982, se expidieron al amparo de la *Ley General de Sociedades Cooperativas* de 1938, misma que contemplaba en su numeral 13 a las cooperativas escolares, sujetas al reglamento que expidiese la SEP, así como a la autorización y a la vigilancia de la misma.

Sin embargo, con la expedición de la *Ley de Sociedades Cooperativas* de 1994, que omitió mencionar y, en consecuencia, regular las cooperativas escolares, éstas legislativamente desaparecieron, al igual que quedó abrogado el Reglamento de Cooperativas Escolares de 1982, como consecuencia jurídica natural de la abrogación del ordenamiento legal que le dio sustento.

Lo anterior lo argumentan (Ricardo Salgado Perillat y Rigoberto Martínez Becerrill, 2012) citan a Becerril sustentado el análisis realizado por el Poder

Judicial respecto de este tópico jurídico, tal como se aprecia de los siguientes criterios jurisprudenciales¹².

“reglamentos, vigencia de los, cuando la ley reglamentada se abroga. Conserva su vigencia el reglamento de determinados preceptos de una ley que es abrogada con motivo de la expedición de otra, *si ésta contiene preceptos sustancialmente iguales a los reglamentados*. Sólo pierde vigencia el reglamento en los casos en que es expresamente abrogado o cuando la nueva ley establece un sistema diverso del de la anterior.” (Ricardo Salgado Perillat y Rigoberto Martínez Becerrill, 2012)

Dinámica institucional de las Cooperativas Escolares de Producción (COEP)

Categorías analíticas

Identidad e institución

De manera superficial, puede entenderse el carácter universalizador del concepto "identidad cultural". Supone, por una parte, una función cuantitativa - respecto del número y variedad de individuos a los que unifica- y, por otra, una función disciplinaria -respecto del rol de las instituciones para producir y conservar discursos de identidad con las reglas de acceso a ellos y las posiciones relacionadas con el hacer y el representar de los individuos en las sociedades.

La forma, tal vez, más evidente en que se muestra la identificación de los individuos con una cultura es la aceptación de los valores éticos y morales que actúan como soportes y referentes para preservar el orden de la sociedad. Para el caso de las cooperativas tienen una función dual, a saber, como empresa que ofrece un servicio o producto a la sociedad y los miembros mismo, y por otro lado como un grupo de persona inserto en un grupo social, es decir una institución, en esta categoría me apoyo desde lo que plantea Lidia Fernández, la institución como un concepto polisémico, pero principalmente

¹² Séptima época, instancia: Tribunales Colegiados de Circuito, fuente: Seminario Judicial de la Federación, tomo 139-144, sexta parte, p. 130. Segundo Tribunal Colegiado en Materia Administrativa del Primer Circuito, amparo directo 832/80, Compañía Operadora de Teatros, S.A., 16 de octubre de 1980, mayoría de votos, disidente: Juan Gómez Díaz, ponente: Carlos de Silva. Citado por Ricardo Salgado Perillat y Rigoberto Martínez Becerril. (Ricardo Salgado Perillat y Rigoberto Martínez Becerrill, 2012)

alude a tres dimensiones íntimamente relacionadas: como norma, establecimiento y símbolo (Fernandez, 1998, pág. 17)

De la primera dimensión podremos decir que alrededor de estas normas-institución se genera una cuantiosa producción cultural que las explica y las fundamenta. La penetración y la influencia de estas instituciones sobre los individuos varía según el tipo de institución y según la ubicación del sujeto respecto de ellas, bajo esta lógica, si consideramos que los socios de las COEP son en gran porcentaje alumnos, estos ingresan a la EST Agropecuaria en la que está *instituido* – actualmente por norma no escrita- la COEP, a la cual pasan a ser miembros en automático, no son ellos quienes deciden pertenecer o no a la COEP, las normas socialmente establecidas son aceptadas y recibidas, como una forma de permanecer en un grupo social.

Su aceptación y cumplimiento de estas normas hacen más soportable las tareas que los individuos deben cumplir y, a la vez que conserva a los individuos en el grupo, limita la acción del indiferente y el peligro de los disidentes. En este sentido, se dice que los valores expresan la tensión entre el deseo (del individuo) y lo realizable (en lo social).

Por otro lado, es importante destacar que este gran número de socios que conforman las COEP (156 en promedio por cada cooperativa) tienen un tiempo limitado de membresía puesto que estos socios al terminar su educación secundaria dejan de pertenecer a la cooperativa, esta condición tiene implicaciones importantes, el grupo no cuenta con socios fundadores no dejando de lado un misticismo que con objetivos y metas clara de que es lo que buscan como grupo.

En tanto que si aludimos a la institución como establecimiento, podremos decir que, los grupos de humanos que conforman la comunidad de un establecimiento hacen una versión singular de los modelos y normas generales, y por tanto, no podremos decir que lo que acontece en alguna COEP sucede en todas, o que todas son idénticas en tanto que son grupos en donde se interceptan infinidad de relaciones humanas (saberes,

experiencias, normas-valor, símbolos etc.) que las hace únicas, son estos elementos con los que podremos ir descubriendo la idiosincrasia de cada establecimiento, y entender el grado en que los miembros inciden el grupo a la vez que este incide en los miembros.

También podremos concluir que, el sentido de institución ligado con los significados, ello nos insinúa la existencia de un mundo simbólico constituido tanto por acciones conscientes e inconscientes, en el que el sujeto encuentra orientaciones para entender y descodificar la realidad social.

Estas significaciones resisten a todo intento de modificación por la materia con la que están elaboradas que es consenso que les da valor, a esto puede obedecer que pese a que no está estipulado bajo un reglamento, normatividad e instrucción actual, que deberán constituirse las COEP en las ESTA agropecuarias, estas siguen resistiendo a desaparecer, pese que su sustento legal se ha desvanecido.

Por otro lado la indefinición que le provoca a las COEP proviene de lo términos por los que son regidas, según reza en capítulo primero de las bases constitutivas, en la cláusula 2, del reglamento de 1982: “su finalidad será eminentemente educativa” (SEP, 1984, pág. 21), pero está socialmente sancionado que las COEP produzcan, dejando de lado el fin educativo, pues la demanda por parte de las autoridades educativas, está en producir más no importando que en el proceso no se involucren a los alumnos, puesto que también la SEP Hidalgo, bajo un sistema de premios y castigos, pone mayor énfasis al ámbito de los ingresos que cada COEP genera.

También su autonomía se ve deteriorada desde su reglamentación, que determina: Las cooperativas escolares integradas por maestros y alumnos con fines exclusivamente docentes, se sujetarán al reglamento que expida la Secretaría de Educación Pública, así como a la autorización y vigilancia de la misma, observando, en todo caso, los principios generales de la presente ley.

El tiempo ha evidenciado que las COEP tiene necesidades y ciclos de producción y de ingresos diferentes a los ciclos de producción que en ocasiones se puede ver reflejado en sus estado financieros como pérdidas, el número de socios cambia cada año por los alumnos que ingresan y egresan, recursos que las COEP generan son extraídos de las mismas al transferir el 40 % al área de finanzas de la SEP hidalgo, provocando una descapitalización de las unidades de producción y una obsolescencia de su maquinaria y equipo de trabajo. Pese a ello las COEP han resistido a casi tres décadas de contantes embates de tipo normativo y legal, de políticas públicas claras, y de un diseño curricular que las contemple como un espacio didáctico para el aprendizaje.

Características estructurales de las COEP en las escuelas secundarias técnicas

Generalmente en las empresas se emiten informes periódicos acerca del cumplimiento de los objetivos, éstos, exclusivamente bajo el enfoque contable de los Estados Financieros. Pero para las cooperativas en tanto empresas sociales, estos informes no son suficientes, puesto que se requiere de indicadores que perciban las acciones del colectivo sobre los sujetos sociales, ya sean asociados, trabajadores o la comunidad entera, por lo anterior, en este apartado analizaran alguno elementos del comportamiento social de las COEP que formaron parte del trabajo de investigación.

Evaluación del grado de cumplimiento de los principios cooperativos por parte de las COEP

Una herramienta indispensable, para rescatar el grado de apego de las COEP a los principios del cooperativismo universal, fue el Manual de Procedimientos Administrativo (MAPA), ésta herramienta surgió como producto de un esfuerzo conjunto entre algunas universidades del país entre ellas la Universidad de Guadalajara, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,

la Ibero Americana campus Puebla, la Escuela Nacional de Trabajo social de la Universidad Autónoma de México, y la Universidad Autónoma Chapingo.

Estas instituciones, interesadas en conocer el estado actual del cooperativismo mexicano trabajaron, de manera colegiada, en el diseño de un instrumento que al ser aplicado recogiera tanto datos cuantitativos, como cualitativos de las cooperativas; el proceso de elaboración fue arduo y prolongado, dicho dispositivo fue confeccionando, a partir de la necesidad de recuperar y ordenar información que era necesarias incorporar en la medición su grado de apego a los principios cooperativos. Derivado de repetidas aplicaciones en diversas partes del país, de tal manera que fuera un dispositivo acorde a cualquier tipo de cooperativa, ya sean grandes o pequeñas, rurales o urbanas, de producción o de consumo, con capitales grandes o pequeños, entre otros parámetros.

De tal suerte, nuestra intención al utilizar el MAPA fue, que éste, pudiera recoger datos valiosos para poder saber las condiciones tanto económicas como sociales de estas organizaciones.

Con la aplicación del (MAPA) en tres cooperativas escolares permitió registrar, analizar y comprender el grado de apego a los siete principios cooperativos universales, establecidos por la Alianza Cooperativa Internacional. Con este instrumento se hizo igualmente posible evaluar la Responsabilidad Social de las tres cooperativas escolares de producción.

Los principios cooperativos fueron diseccionados en dimensiones, lo cual permitió tener una visión casi microscópica del quehacer cotidiano de los socios conformados en una cooperativa, con un objetivo común y su papel para vivenciar todas las dimensiones de la cooperativa, es decir, no sólo su rol económico, sino el social y culturales la organización cooperativa.

Principio 1. Membrecía abierta y voluntaria

COOPERATIVA/ DIMENSIÓN	COEP “LA COLMENA” EST No. 57	COEP “EMILIANO ZAPATA” EST. No 42	COEP “CITLALI” EST No. 22
Apertura cooperativa	138 socios	68 socios	410
Salida voluntaria	Por egreso de la ESC	Por egreso de la ESC	Por egreso de la ESC
No discriminación,	No se registró, en cada inicio escolar se aprueban nuevos socios.	No se registró en cada inicio escolar se aprueban nuevos socios.	No se observó el 50% de socios son mujeres, en cada inicio escolar se aprueban nuevos socios. La mesa de debates para conformar el Consejo de Administración y las diversas comisiones son conformadas por profesores.

Estas tres dimensiones del primer principio denotan que las cooperativas escolares de producción, por su condición, se institucionaliza la decisión de que todos los alumnos de asignaturas tecnológicas agropecuarias pertenezcan a la COEP. Así en cada ciclo escolar ingresan nuevos socios de primer grado y, en consecuencia, egresan los socios del tercer grado escolar, el número de socios admitidos dependerá de la cantidad de alumnos que ingresan de primer año a una tecnología agropecuaria. En ese sentido, la admisión de nuevos socios es anual y pierden su condición de serlo, cuando ya no son alumnos de la institución escolar.

La participación de alumnos y profesores en las asambleas anuales se registra equilibrio y participación de mujeres y hombres, dentro de la misma, en ese sentido se cumple la dimensión de no discriminación de socios.

Principio 2. Control democrático de los miembros

COOPERATIVA/ DIMENSIÓN	COEP “LA COLMENA” EST No. 57	COEP “EMILIANO ZAPATA” EST. No 42	COEP “CITLALI” EST No. 22
Participación en asambleas.	Sólo una asamblea general y tres al año con el consejo de administración.	Sólo una asamblea general al inicio del ciclo escolar.	Se realizó únicamente una asamblea general al inicio del ciclo escolar, y a lo largo del ciclo se celebraron 2 reuniones de los órganos de gobierno.
Accesibilidad a cargos sociales.	Se hace de manera estatutaria.	Se hace de manera estatutaria.	A lo largo de al menos cinco ciclos se han renovado los órganos de gobierno. La mesa de debates para conformar el consejo de administración y las diversas comisiones son conformadas por profesores.
Equilibrio real de poder entre los asociados	Se equilibra el poder en cuanto a género y no entre maestro y alumnos. maestros, no entre alumnos y maestros	Se equilibra el poder en cuanto a género y no entre maestro- alumno.	Regularmente se ha observado que el cargo de presidente, secretario y tesorero es ocupado por profesores y los alumnos ocupan cargos de “vocales”.
Democracia en el trabajo.	El socio que mayor aporte tiene de trabajo recibe de manera proporcional mayor reparto de beneficios económicos.	El socio que mayor aporte tiene de trabajo recibe de manera proporcional mayor reparto de	Los beneficios económicos del Fondo Repartible son distribuidos de modo proporcional entre los alumnos,

		beneficios económicos.	de acuerdo al trabajo aportado.
--	--	---------------------------	------------------------------------

La participación en asambleas es una de las manifestaciones de democracia en las cooperativas, para el caso de las dos primeras COEP analizadas, se celebra una de manera anual y durante todo el año no se vuelven a reunir, ello no les ha permitido regular sus procesos de organización y solo la vean a la asamblea, como un acto para la admisión de nuevos socios cuando ingresan los alumnos de nuevo ingreso a una asignatura tecnológica.

Para el caso de la tercera cooperativa, además de la reunión general anual, los órganos de gobierno se reúnen dos veces más para evaluar cómo se ha desempeñado en la producción y en la comprobación de gastos para la elaboración de informes financieros. En la dimensión de acceso a los cargos sociales en las dos primeras cooperativas los titulares de los Órganos de Gobierno siempre han sido ocupados por profesores, tanto el Consejo de Administración, Como el consejo de Vigilancia; la tercera COEP, muestra mayor participación entre alumnos y profesores para ocupar cargos sociales; pero en las tres los cargos son votados en la Asamblea, al principio del ciclo escolar.

El equilibrio real de poder se muestra que no se cumple esta dimensión, en las dos primeras cooperativas, porque, aunque cada año se llevan a cabo elecciones para conformar el Consejo de Administración y Consejo de Vigilancia, estos órganos son ocupados por profesores; en la tercera cooperativa, ningún presidente de Administración y Consejo de Vigilancia ha permanecido ocupando la misma comisión por más de dos años y han sido ocupados por alumnos y profesores.

En lo que respecta a democracia en el trabajo, esta dimensión es cumplida de manera cabal en las tres cooperativas, ya que de los beneficios económicos generados se destina el 40 % a Fondo de Reserva, 40 % a Fondos Social y el 20 % a Fondo Repartible; éste último a la vez se reparte de modo proporcional a los miembros del colectivo tomando en cuenta dos parámetros:

el monto de su aportación, denominado bono o certificado de aportación, pero también es tomado en cuenta la aportación en trabajo del socio durante el proceso de producción, de tal modo que el alumno que haya destinado mayores jornales en la producción tendrá un reparto mayor sobre el Fondo Repartible

Principio 3. Participación económica de los miembros

COOPERATIVA/ DIMENSIÓN	COEP "LA COLMENA" EST No. 57	COEP "EMILIANO ZAPATA" EST. No 42	COEP "CITLALI" EST No. 22
Valor Agregado Cooperativo Visibilizado (distribuido a los socios).	\$6,497	\$4,877.45	\$5,479.20
Valor Agregado Cooperativo Invisibilizado.	Actividades deportivas y culturales.	Actividades deportivas y culturales.	Los alumnos destinan algunos ingresos a la adquisición y organización de materiales deportivos y culturales (vestuarios).

La participación económica de los socios en cumplida de modo puntual en las tres COEP, pues el fondo repartible es distribuido entre los participantes del proceso de producción. Cabe señalar que los montos repartibles registrados, pertenecen solamente a la producción agrícola, esto se le suman los fondos repartibles de las unidades de producciones apícolas, pecuarias e industrialización de alimentos agrícolas para formar un monto repartible mayor, lo cual arrojará en dimensionar a las COEP, a pesar de sus restricciones de maquinaria y equipo y de las jornadas de trabajo limitadas muestran signos de productividad económica.

Principio 4. Autonomía e independencia

COOPERATIVA/ DIMENSIÓN	COEP “LA COLMENA” EST No. 57	COEP “EMILIANO ZAPATA” EST. No 42	COEP “CITLALI” EST No. 22
Independencia financiera.	Totalmente independiente.	Totalmente independiente.	No ha recibido financiamiento de otras instancias.
Participación de los socios en otras organizaciones.	No hay.	No hay.	No hay.
Movilidad de los miembros del Consejos de Administración y Consejo de Vigilancia.	No ha habido socios en un mismo cargo por más de un año en el Consejo de Administración y C. Vigilancia.	No ha habido socios en un mismo cargo por más de un año en el Consejo de Administración y C. Vigilancia.	No ha habido socios en un mismo cargo por más de un año en el Consejo de Administración y C. Vigilancia.

En la dimensión de financiamiento de otras instancias a las COEP, éstas no ha recibido financiamiento de ninguna fuente externa, ello ha permitido que tomen sus propias decisiones y líneas de acción para dirigirse de manera autónoma.

Los socios de las COEP no pertenecen a ninguna otra organización. Así mismo la en la dimensión de movilidad, existe una cultura de cambio de los Órganos de gobierno en las COEP, en cada ciclo escolar estas funciones son votadas y renovadas. Con ello se promueve la participación de los miembros del colectivo a ejercer las funciones de representar al total de la cooperativa, en la toma de decisiones de: qué y cuánto producir y a quién vender, así como también ejercer la función de inspección de los socios en la parte productiva y financiera.

Principio 5. Educación, entrenamiento e información

COOPERATIVA/ DIMENSIÓN	COEP “LA COLMENA” EST No. 57	COEP “EMILIANO ZAPATA” EST. No 42	COEP “CITLALI” EST No. 22
---------------------------	------------------------------------	---	------------------------------

Plan de trabajo de actividades de capacitación y educación.	Cada cuatro meses.	Dos cada año.	Cada año.
Inversión en educación y capacitación	\$2,000 pesos al año	\$500 pesos al año.	No se registró capacitación.
Perfil de los socios capacitados y tipología de capacitación recibida.	El total de socios alumnos están en formación secundaria. El profesor es Sociólogo. Énfasis en la cultura cooperativa y administración.	Los socios alumnos están en formación secundaria, el profesor es Ingeniero Agrónomo. Énfasis en la cultura cooperativa y administración.	Los socios alumnos están en formación secundaria, el profesor es Médico Veterinario. En administración y contabilidad para la tesorera.
Autopercepción y percepción de la Comisión de Educación.	Auto y percepción en promedio de 9.	Auto y percepción en promedio de 9.	Auto y percepción en promedio de 8.

El plan de actividades para educación y capacitación en las dos primeras cooperativas, está presente alguna preocupación para que los socio cooperativistas se capaciten; en éstas se aprovecha la asamblea general de inicio de curso para la presentación de un plan de la comisión de educación saliente y la que recién nombrada le dé continuidad. En la tercera cooperativa no se presenta un plan educativo para la OEP.

La primera cooperativa destina un monto considerable, pero necesario para el número de socios que integran la cooperativa. La segunda también invierte un monto de dinero, pero menor, esto obedece a las necesidades de capacitación detectadas de la Comisión de Educación diagnosticó previamente, y en la tercera cooperativa no se destina un monto para capacitación y educación de la cooperativa.

Las dos primeras cooperativas invierten en la capacitación en cursos de la cultura cooperativa y administración de las mismas; la tercera se capacita

solamente por medio de los cursos de administración y contabilidad que oferta la Dirección General de Secundaria Técnica.

La autopercepción de las dos primeras comisiones de educación de las COEP es buena, argumentan que hacen lo necesario para que las actividades productivas y organizativas se realicen en de manera óptima; la tercera considera como no necesario las capacitaciones para los socios

Principio 6. Cooperación entre cooperativas

COOPERATIVA/ DIMENSIÓN	COEP "LA COLMENA" EST No. 57	COEP "EMILIANO ZAPATA" EST. No 42	COEP "CITLALI" EST No. 22
Integración a efectos representativos-	NO HAY	NO HAY	NO HAY
Integración a efectos de negocios.	NO HAY	NO HAY	NO HAY
Colaboraciones brindadas y recibidas con otras cooperativas.	EXPOFERIA ANUAL DE 34 COOPERATIVAS ESCOLARES	EXPOFERIA ANUAL DE 34 COOPERATIVAS ESCOLARES	EXPOFERIA ANUAL DE 34 COOPERATIVAS ESCOLARES

Las COEP no pertenecen a órganos que las aglutinen, de tal modo que ello puede representar un peligro para ejercer un tipo de presión para que el cooperativismo escolar crezca, tampoco hay un órgano que las cobije para fines de negocios y colocarse en una mejor posición en la compra de insumos y en la venta de sus productos.

Al reconocerse a las COEP como colectivos capaces de generar recursos propios y de tomar sus propias decisiones de solución a sus problemas de índole educativo, económico y productivo, las COEP pueden alcanzar la total dependencia de las estructuras centrales de la SEP, considerado como un acto de irreverencia ante un sistema empoderado, donde las autonomías no tienen cabida.

La única actividades en la que coinciden y coordinan esfuerzos organizativos es una Expo feria de sus productos realizada de manera anual en la capital del estado regularmente efectuada en el mes de junio, con fines de dar a conocer ante las autoridades educativas los procesos de enseñanza y producción que se realizan en las COEP, pero también tiene una función de expender los productos al público en general para adquirir los mismos a precios justos. Dicha actividad reúne tanto a alumnos, como profesores destacados en sus procesos de enseñanza.

Principio 7. Compromiso con la comunidad

COOPERATIVA/ DIMENSIÓN	COEP "LA COLMENA" EST No. 57	COEP "EMILIANO ZAPATA" EST. No 42	COEP "CITLALI" EST No. 22
Procedimientos utilizados para determinar las necesidades de la comunidad.	Sin procedimiento.	Reunión de padres de familia.	Reunión de integrantes del consejo de administración y en asamblea general para aplicar el capital social.
Actividades realizadas para cumplir o hacer realidad el compromiso de la cooperativa con su comunidad.	Deshierbe de camellones con el objetivo de brindar limpieza y estética a la comunidad.	Venta de productos agropecuarios a bajos precios.	Ofertar productos agropecuarios como miel y hortalizas a bajos precios.
Destino y uso de las donaciones realizadas.	En la comunidad.	En la comunidad.	A los padres de familia de los socios.
Mecanismos de seguimiento, monitoreo y evaluación de las acciones de vinculación con la comunidad.	No hay mecanismos de monitoreo y seguimiento.	No hay mecanismos de monitoreo y seguimiento.	No lo hay.

Respecto a la dimensión de procedimientos para la determinación de las necesidades de la comunidad, la primer COEP analizada, no genera ningún

tipo de diagnóstico para saber las necesidades apremiantes de la comunidad; la segunda, se vincula el trabajo organizativo de los padres de familia con la cooperativa, pues en esta escuela, ellos participan activamente en determinar las necesidades, tanto de la escuela como de la comunidad, de tal forma que la aplicación de mano de obra por parte de padres es cuantiosa, así mismo se organizan faenas para realizar trabajos de limpia en la escuela, construcción de aulas y bardas; en la tercer COEP, sólo se reúnen los Integrantes del Consejo de Administración cuando se establecen los repartos y se destina un monto considerable para ayuda a la comunidad.

En la primer COEP, aunque sin un diagnóstico claro para participar con la comunidad, los alumnos se unen a los trabajos de limpieza y embellecimiento de la comunidad; la segunda y tercer COEP tienen una participación más desde el ámbito económico, al ofertar los productos elaborados en la cooperativa a bajos precios, para así, incidir en la economía de los padres de familia y de los propios alumnos cooperativistas.

En la dimensión del destino de los recursos donados por la COEP a la comunidad, sólo se considera las aportaciones y en mano de obra que los alumnos tienen con la comunidad sin ningún tipo de mecanismo de monitoreo de las aportaciones realizadas.

Se presenta aquí de manera sintética los datos arrojados por la aplicación del MAPA como una herramienta de la gestión socioeconómica, que permite visualizar a los miembros de las cooperativas, el impacto que la acción colectiva trasmite a los socios en relación con el cumplimiento de sus características identitarias, encontrando que las acciones realizadas tanto de producción como de labor social, de las COEP tienen un impacto en la comunidad en que están insertas; los beneficios sociales de los socios, como el educativo y el conocimiento generado del trabajo organizado en cooperativas es proporcional a el éxito en los negocios, al realizar las ventas de los productos generados y se muestra que el trabajo socialmente organizado en cooperativa, permite vivenciar los valores que identifican a la cooperativa escolar.

Tomando en cuenta los datos comportamiento de la responsabilidad social de las tres COEP analizadas podremos comprender que tienen una membrecía abierta, pero no voluntaria, ya que, por pautas y normas institucionalizadas, los alumnos que ingresan a alguna actividad agropecuaria deberán ser considerados como socios cooperativistas.

En cuanto al control democrático de los miembros, hay una participación a las asambleas generales, difícilmente podrán estar ausentes los socios, porque están en un horario de clases; las reuniones generales se llevan a cabo solamente una vez al año, sin que el Consejo de Admiración se reúna en la mayoría de los casos.

Acerca de la participación económica de los miembros, en este rubro es en el que las CPEP forman un Fondo Repartible con los beneficios económicos obtenidos, y este distribuido de manera proporcional tomando las aportaciones económicas realizadas al principio del ciclo escolar, y también es considerada la cantidad de trabajo aportado para la producción agrícola.

En cuanto a la autonomía e independencia de la COEP, en el aspecto financiero son totalmente independientes, esto las ha llevado a construir sus propios proyectos productivos y determinar sus propias maneras de organizarse para la producción. Pero por la edad de los asociados, de 12 a 15 años, tampoco hay una participación de socios en otras dependencias con las que pudieran relacionarse y fortalecerse. La movilidad de los miembros del Consejo de Administración, se cumple en cuanto a la rotación de los mismos, ya que cada año se eligen mediante la votación, pero se observa en al menos en los últimos cinco años a han repetido el mismo cargo los mismos tres profesores que son los Coordinadores de Actividades de Desarrollo. Así mismo el Consejo de Vigilancia se elige anualmente, pero el total de las veces el presidente es el contralor de la ESTA.

En referencia a la educación, entrenamiento e información, se registra un plan de trabajo de capacitación y educación, esto coincide con las veces que acuden a las oficinas centrales de la Dirección de Secundaria Técnica para entregar sus informes contables, es cuando aprovechan los Presidentes del

Consejo de Vigilancia para recibir instrucciones sobre el registro de las actividades de las COEP, la inversión para capacitarse es relativamente poca, las capacitaciones recibidas son escasas por parte del personal de la Dirección de Educación Secundaria Técnica. En el año de exploración, las COEP todos los profesores recibieron un curso sobre elementos de cultura cooperativa y administración, pero no ha sido una constante a lo largo de los últimos cinco años, la auto percepción respecto a la educación cooperativa, los miembros de las COEP se consideran que las capacitaciones recibidas son suficientes para realizar las actividades de producción agrícola.

La cooperación entre cooperativas es nula en las COEP, ya que no existe ningún instancia que las represente, esto influye para que haya poca comunicación entre cooperativas, para intercambiar experiencias, desarrollarse y establecer lazos de fortalecimiento y motivación entre los socios, a excepción de una Expo feria anual en la que se reúnen para hacer una muestra de los productos y cultivos derivado de un enseñanza agrícola y del trabajo organizado.

En relación al compromiso con la comunidad, las COEP cumplen un papel importante, pese a que no cuentan un procedimiento para diagnosticar las necesidades de la comunidad en la que están insertas, tienen actividades que desarrollan junto con padres de familia para embellecer la comunidad, ofertan a la población la producción agrícola y pecuaria a precios bajos, ello tienen un impacto económico para el total de la comunidad.

El papel actual de las cooperativas escolares de producción.

El presente apartado es derivado del tratamiento metodológico con un enfoque cualitativo e interpretativo de investigación, se emplearon cinco

registros de observación participante de la práctica docente a tres docentes de agricultura, tres entrevistas a profundidad a igual número de docentes de agricultura, y cuatro entrevistas a alumnos cooperativistas y diversas notas de campo, estos instrumentos, fueron fundamentales para la recuperación de “observables”, es decir dato empírico, que bajo el trabajo analítico se revistió de sentidos y significados, estos se agruparon por temas afines, con ello se conformaron núcleos de categorías empíricas o sociales, mismas que le dieron origen al nombre de cada subapartado, pero conexas a una categoría conceptual.

La opción metodológica antes plateada, permitió develar a las cooperativas escolares de producción como posibilitadora de múltiples funciones sociales, los hallazgos más importantes son los siguientes

- a) *“En la cooperativa nos apoyamos mutuamente”*. El trabajo cooperativo como impulsora de la práctica de valores

El papel axiológico de las cooperativas dentro de la dinámica escolar de las escuelas secundarias cumple un papel moderador en la práctica de valores entre los alumnos y profesores cooperativistas.

“Son muchas las actividades que se realizan en una escuela técnica, la ventaja es que el trabajo se reparte entre muchos y los muchachos “le entran” (al trabajo) (E1 Prof. 2)

Las escuelas secundarias técnicas agropecuarias se caracterizan por realizar tareas agrícolas tales como siembra y cosecha de cultivos, que se lleva a cabo en los tres planteles en los que se realizó en presente estudio.

La enseñanza agrícola se realiza en las parcelas escolares en las que las actividades demandan gran cantidad de mano de obra, para la preparación del terreno, la siembra, los riegos y cosecha.

A los muchachos no se les puedes pedir que realicen cosas que sean riesgosas, como preparar el terreno, porque eso lo hace el trabajador de aquí, con el tractor, pero si les pides que rieguen, que abran los canales, lo hacen,

pero se turnan para hacerlo y saben que si no lo hacen las consecuencias son que no habrá buen cosecha, un buen corte y ellos mismo hacen su “roles” a mí me toca tal día, a ti tal día... En la cooperativa nos apoyamos mutuamente (E3, Prof. 2)

Cuando las actividades son arduas y se requiere de la participación de los alumnos socios cooperativistas se distribuyen las labores, ayudándose unos a otros. Esto permite que el trabajo agrícola no se torne cansado, ya que se tiene que aprovechar el limitado tiempo de las clases de agricultura para realizar las diligencias para que el cultivo prospere, en el fragmento de entrevista se muestra al menos tres valores universales del cooperativismo: la ayuda mutua, al realizar las actividades entre los socios cooperativistas. El valor de la responsabilidad queda evidente cuando el profesor manifiesta entre los alumnos en la medida en que son ellos los que se distribuyen las actividades y los días en que las realizarán ello da cuenta de que conciben las consecuencias.

Esta vez que hicimos la asamblea general, hubo mucha participación de los alumnos, todos nos reunimos, se eligió a los representantes y si aceptaron trabajar (E1 Prof. 1).

Al inicio de cada ciclo escolar, normalmente en la segunda semana del mes de septiembre, el presidente del Consejo de Administración, emite una convocatoria para toda la comunidad escolar de la institución, con al menos quince días de anticipación, regularmente con un orden del día que comprende: pase de lista, informe de movimiento económico, elección de mesa de debates, instalación legal de la asamblea, renovación de los integrantes de los Órganos de Gobierno y Control de la Cooperativa Escolar y asuntos Generales, de manera regular las reuniones se realizan por la mañana en el patio escolar para aprovechar que se encuentran reunidos alumnos, maestros y demás personal en la formación matutina diaria.

La convocatoria es firmada por el Presidente del Consejo de Administración, el Presidente del Consejo de Vigilancia, el Tesorero del Consejo de Administración y el director de la escuela.

Las carteras dentro de la cooperativa son cargos que se desempeñan durante un año, los socios cooperativistas ya sean alumnos y docentes eligen al Consejo de Administración constituido por un presidente, un secretario y un tesorero; al consejo de vigilancia formado por un presidente, también se eligen la comisión de producción, está la asume de modo indistinto el coordinador de actividades de desarrollo, se eligen también la comisión de unidades de producción que haya en el plantel escolar.

El director del plantel elabora los nombramientos mediante un oficio, notificando las funciones que desempeñarán y el periodo que estarán en funciones, a su vez el presidente del Consejo de Administración de la cooperativa le confiere en un oficio, los nombramientos a cada una de las comisiones que se conformaron en la Asamblea General de socios.

Los procedimientos de elección de los órganos de administración y de las diversas comisiones son elegidos en una asamblea general de socios, esto también se puede constatar en los documentos que presentan las tres tesoreras de las cooperativas analizadas, en estos expedientes se observa el número de asistentes a las asambleas y los nombramientos para cada socio cooperativista que asume un cargo, en ese sentido se asume un ejercicio del valor de la democracia en estas tres cooperativas.

En los cargos de los órganos de gobierno en realidad hay poca participación de los alumnos, pues creemos que la vigilancia de los profesores da mayor seguridad en el manejo de los recursos, en ocasiones hay que hacer pagos de riego, de compras de material y pues los alumnos están en sus clases (otras asignaturas) E1 Prof. 1

Se observa en las tres cooperativas que, en los últimos cinco años, el cargo de presidente del consejo de administración ha sido ocupado por profesores

esto de primera instancia se percibe como una falta de equidad y democracia dentro de la cooperativa. Se hizo necesaria el análisis de los datos que reportaban las entrevistas a profundidad a los tres docentes de agricultura encontrándose lo siguientes significantes.

La cooperativa debe ser dirigida por el coordinador de actividades de desarrollo, pues es el quien tiene una visión, digamos, amplia de todas las unidades de producción: de la apicultura, de industria, de pecuarias y por su puesto de agricultura, él es quien debe decirnos esto va bien, o va mal, hazle así, a él le entregamos los profesores de tecnologías nuestro programa de actividades cada año (E 1 Prof. 2), Los profesores, puede decirse que son la parte de los socios que no cambia, son como los socios fundantes, aunque nos cambien de una escuela a otra (E 2 Prof. 1), Yo sólo me encargo de la asignatura de agricultura y ya, pues poco participo, veo bien la participación de los muchachos en la cooperativa, siempre activos, asisten a la primera asamblea general y se eligen los órganos de gobierno, comités de vigilancia y a nosotros siempre nos toca se de la comisión de agricultura, como maestro de la materia, del sector, somos los que permanecemos, sabemos las necesidades de, como se trabaja (E1 Prof. 3)

Las cooperativas escolares de producción poseen rasgos particulares, que las hacen únicas, pues son cooperativas en las que la mayoría de sus miembros, alumnos, se renueva por lo menos cada tres años, por razones de haber cumplido el nivel educativo de secundaria, y son los profesores quienes permanece por más tiempo, pero se observa que en los comités de vigilancia la participación de la mujer ha sido representativo en cinco años analizados en tres ocasiones, han sido las alumnas las que han ocupado el cargo de éste comité; en las comisiones de producción, dos veces han sido ocupado por mujeres y la comisión de agricultura, la presidencia siempre la ocupa el profesor, pero los alumnos participan como vocales.

El reparto de utilidades se realiza conforme hayan aportado y lo que les asigna el profesor, según su trabajo aportado, a los alumnos que egresan se les reparte más, porque ahí va su bono de aportación inicial (E. T.1)

El tesorero de la escuela da cuenta de cómo se distribuyen los beneficios económicos repartibles, en su reporte se describe el reparto proporcional de Fondo Repartible de las Cooperativas, es decir los alumnos que aportaron más de un bono para el fondo social se le reparte el justo monto que les corresponde, pero además, si el socio alumno aporta mayores jornales dentro de la parcela, se le destina una parte proporcional más, ello da cuenta que la equidad en las cooperativas escolares de producción es un valor preponderante.

Cada cuatro meses se dan a conocer los informes de las actividades de la cooperativa, se llaman informes parciales a una oficina actualmente denominada subdirección tecnológica y de producción, el tesorero de la cooperativa reúne información de las distintas comisiones, principalmente de las de producción, la información que presenta ante esta instancia es:

- a) El acta de asamblea en la que se nombra el consejo de administración el de vigilancia de producción y de la comisión de agricultura, apicultura, pecuarias e industrias.
- b) Nombramientos por escrito de cada uno de los miembros de estas comisiones.
- c) Se da a conocer el número de socios admitidos.
- d) Plan anual de actividades, aquí queda establecido al inicio del año escolar que actividades agrícolas emprenderá el presidente de la comisión de agricultura, que es, a la vez el profesor de esta misma asignatura tecnológica.
- e) Estimación productiva anual, es decir, cuánto se estima producir y obtener de beneficios económicos tomando en cuenta los gastos necesarios para la producción, desde compra de semilla, fertilizaciones, control de plagas y enfermedades, pagos por riegos, compra de herramienta, entre otras.

En el segundo y tercer informe de actividades de la cooperativa se da a conocer:

- a) Comprobantes de compra
- b) Actas de venta
- c) Informe financiero de ingresos, egresos y beneficios económicos

En esta revisión de expedientes se puede constatar que los documentos son formados por los socios de la cooperativa que conforman los Órganos de Gobierno y el Comité de Vigilancia, así como también los presidentes de las comisiones de producción, se considera un acto de transparencia.

Cuando se hace la asamblea inicial se dan a conocer muchas cosas, que cuánto dinero ingresó por la venta de los productos que producimos y cuánto se gastó para las cosas que se compraron, si vamos seguir produciendo lo mismo o le vamos a cambiar (al cultivo) ... (E2 Alum. Coop 2)

Cuando se pone de modo público el total de la información emanada de la cooperativa, ya sea de índole negativo o positivo, sobre todo cuando es concisa para que pueda ser entendible por cada uno de los miembros, se accede a una forma de razonamiento que ayuda a comprender las prácticas, y funcionamiento de la cooperativa en su conjunto creará un ambiente de confianza muy necesario para lograr una participación social en todos los trabajos que les corresponde hacer a los miembros.

La transparencia es imprescindible para la existencia de un ambiente de confianza dentro de una cooperativa, y se da paso a una responsabilidad social y también se relaciona con aspectos éticos de los socios pues de ello depende una mayor o menor participación de los miembros, permitiendo una cooperativa cohesionada.

En este apartado los hallazgos dan cuenta de la práctica de alguno valores del cooperativismo como la democracia, la ayuda mutua, la igualdad, equidad y transparencia.

De ello es importante destacar los valores en estas COEP son vivenciales, es decir practicado y no solo basta con que los miembros de un colectivo sepan de memoria cuales son los valores universales del cooperativismo.

b) “Hemos conseguido equipar la escuela”. Las Cooperativas Escolares de Producción como medio de autogestión

Las cooperativas escolares de producción han posibilitado que las Escuelas secundarias Técnicas Agropecuarias tomen decisiones de manera autónoma en torno a cubrir las necesidades de mantenimiento y equipamiento del plantel escolar, en ocasiones las escuelas no solo son autosuficientes económicamente, sino políticamente, es decir, prescindir del aparato central de la SEP para gestionar sus necesidades, ello tiene consecuencias dentro de la estructura vertical del sistema educativo, pues es tomado como un acto irreverente.

...Si, estuvo el acuerdo de la compra de equipo de cómputo, para el aula de medios, y pues ya no se les pidió a los papás, todo salió de lo... la cooperativa... Hemos conseguido equipar la escuela (E2 Prof.3), ... continuamos con el trabajo porque de ahí hemos adquirido herramienta y equipo, y hasta construimos un aula... (E2 Prof. 2), salimos bien, con buenos beneficios económicos en lo que gastamos y lo que ingresó todo bien... , a los muchachos se le dieron buenas utilidades, se incrementó el capital social... entonces, ya ya , Hemos conseguido equipar la escuela, teníamos visualizados algunos proyectos como arreglar la tubería los canales cosa que necesitaba buena inversión y fue cuando lo pudimos hacer, porque ya teníamos tiempo con estos problemas y no nos daban respuesta... (E1 Prof. 3)

La auto gestión necesariamente tiene implícita la participación directa de la parte de los miembros involucrados, del colectivo de personas que se encuentran con necesidades, prescinden de una instancia o persona

intermediaria para la toma de decisiones, discuten y determinan qué es lo realmente importante por satisfacer en la cooperativa, en su escuela y en su comunidad.

- c) *“la parcela me ha servido para aprender agricultura de manera real”*.
La cooperativa como constructora de conocimiento

La educación es un tema central en el cooperativismo y se trata de un cooperativismo escolar, conlleva responsabilización mayor ante la misma. Sin ella, el ejercicio de la democracia traería vaivenes impredecibles en la gestión, dado que cada socio cooperativista podría no tener claro que a través del accionar conjunto y de la alineación de intereses comunes se lograrían mejores resultados para todos.

La Declaración mundial sobre educación para todos establece en su primer artículo que: "Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje" (UNESCO, 2015).

También reconoce que: "La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente en el transcurso del tiempo" (UNESCO, 2015) .

Entender a la educación con el objetivo de adecuar los programas a los contextos de la vida rural, instaurar relaciones entre la escuela y la comunidad y satisfacer las necesidades e intereses de la población rural son retos que la educación agrícola en las ESTA.

Pero también debemos abordar a la presencia integrada de la educación con su producción agrícola en un trabajo organizado con la manera propicia para ofrecer alimentos, sanos a los comedores escolares de una de las escuelas analizadas, cobra una connotación importante dado que en las áreas rurales se caracterizan por ser de las más pobres del país, de tal forma que se garantiza que en la escuela los alumnos reciban alimentación. Esta

contribución también se consideró como una fuente importante de suplemento nutricional para los niños que no siempre recibían comidas regulares.

Finalmente, las parcelas escolares también se utilizaron para promover el respeto del trabajo manual, los vínculos con la comunidad, enseñar competencias para la vida diaria de las comunidades rurales.

La idea principal detrás de las escuelas comunitarias era que "la escuela debe ocupar una posición central en la comunidad a fin de ponerse plenamente al servicio de la comunidad y la educación de los niños debe vincularse a la de los adultos" (Erny, 1977) mencionado en (Díaz, 2017) bajo esta perspectiva, el contenido de los programas escolares se debe basar en las necesidades reales de la comunidad.

Se observa un cultivo de triticales el cual es una cruce genética entre el trigo y centeno, la morfología es vigorosa próxima a ser cosechada, esta planta se caracteriza por poseer mayores características proteicas que el trigo y resistencia a la sequía y tolerante a suelos pobres... la maestra obtiene una muestra de la producción la va echando en bolsas de plástico oscuro, separa tres bolsas en una parte de la parcela... Ya en el salón de clase pide a los alumnos formar seis equipos y cada uno pesa el triticales cortado que va dentro de las bolsas, identifica que las tres primeras bolsas pesaron más que las segundas y les pide una explicación a sus alumnos, la mayoría está distraído, no saben que responder, la maestra pide mayor atención. Grita con voz de mando, - a ver a ver- procede a recordarles que hace cuatro meses cuando establecieron el cultivo, dejaron una pequeña parte para agregarle fertilización orgánica, además de la ya establecida. por el paquete tecnológico, y le dice – en esa pequeña porción se realizó una segunda abonada con fertilizante orgánico, ¡ya, ya sí! -dice el equipo que tiene las bolsas que pesan más-. (Ob 3 Coep 1)

Los diferentes tratamientos, de fertilización dentro de un cultivo escolar arrojó que con el aditamento de otros fertilizantes el rendimiento del cultivo aumentó, ello cobra relevancia en el momento de sembrar a gran escala y determinar la

fertilización óptima para llegar al máximo de rendimiento en grano. Este conocimiento puede trascender en la comunidad puesto que los alumnos son hijos de productores agrícolas que pueden hacer útil el conocimiento generado en la experimentación agrícola que se realiza en las ESTA

Los alumnos con mayor corpulencia retiran de la parcela las piedras más grandes, el resto del grupo de tercer año, pone sobre el suelo herramientas como rastrillos y palas planas, mullen los terrones, con algarabía los jóvenes reclaman que las mujeres poco participan, el profesor no levanta la cara, está en cuclillas revisando el suelo, se levanta y toma una tabla de madera recta y le pide a dos mujeres tomarla por los extremos, ellas sonríen un poco una tarda en sacarse tierra del zapato y toma la tabla por un extremo, se agachan y caminan agachadas con la tabla sobre el suelo para nivelarlo... son las mujeres las que depositan la semilla en el suelo haciendo un pequeño hoyo con el dedo índice... si hacemos enterramos profundo la semilla, no germina dice un niño le pide hacer el agujero menos profundo, si si si, responde... (Ob 2 Coep 2)

La agricultura contiene en sí la construcción de conocimientos, basado en los saberes, éstos a la vez, consecuencia de la innovación contante en la educación agrícola, asumiendo que esta construcción se produce en colectivo, que en la parcela juegan un papel preponderante la ayuda mutua, el trabajo solidario.

Las Escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias están inmersas dentro de poblaciones rurales, por tanto, la educación agrícola es ofrecida a alumnos de estas áreas, lo cual tiene connotaciones importantes, para el desarrollo social y económico mediante la educación, más aún si busca fomentar en los alumnos habilidades y conocimiento de las técnicas de aprovechamiento de los recursos en aras de un desarrollo rural.

Los alumnos de primer año trazan en la parcela cinco melgas delimitándolas con estacas e hilo rafia, el profesor le pide ir por el flexómetro al almacén de la escuela una niña corre, obedeciendo esta orden, mientras los demás

alumnos y alumnas deshieran con machete un porción de más o menos 120 m cuadrados... la alumna llega con la herramienta solicitada y le pide a cuatro alumnos medir las melgas y delimitarlas con el pico y la pala... -cuánto debe de medir profe- pregunta uno de ellos, el de mayor estatura y que se nota tener iniciativa en todos los trabajos, el profesor le responde que debe ser de uno y medio por lo que "dé" de largo... muestra el profesor semillas de lechuga, rábano brócoli... el equipo de 7 alumnos que deshiera empieza a tomar pausas más prolongadas de descanso, un alumno pregunta – por qué no le echamos "mata hierba"?-, (herbicida) el profesor le solicita con la mano acercarse y lo pone frente al resto del grupo, -jóvenes que proyecto estamos realizando aquí- dos mujeres levantan la mano y una de ellas dice que el proyecto escolar es producir de manera orgánica (Ob 2 Coep 2)

Incorporar conocimientos agrícolas a los ya establecidos dentro de una población rural a través de sus alumnos es de vital importancia, ya que el desarrollo de capital social muestra que la educación agrícola es un componente importante para fortificar las comunidades rurales. De tal manera que las adecuaciones curriculares y políticas educativas no deben dejar de lado los rasgos y necesidades del contexto rural.

En la clase de agricultura, eso sí, fue bueno cuando vimos que las plagas son también parte de, ..., de nuestro..., nuestra pues..., entonces, al menos allá en las hortalizas no ponemos nada para matarlas, si hay plagas pero solamente les hacemos controles,... el profe nos dijo que no pondríamos nada ahí, la parcela me ha servido para aprender agricultura de manera real, ... ya el año antepasado pude hacer pero sí me dejará más si lo llego a producir en mi casa, ya lo hicimos con mis hermanos: pusimos un almacigo de jitomate y chile, sí, con todo lo que el profe me enseñó (E2 Alum 6)

Durante las décadas de los sesenta y setenta, los numerosos debates sobre el papel que desempeña la educación en el crecimiento del producto agrícola condujeron a la aprobación de un conjunto de reformas en los sistemas educativos. El objetivo principal de las reformas era lograr que las

escuelas se aproximarán al mundo rural no sólo mediante la instrucción en técnicas agrícolas, sino también del uso de nuevos métodos de enseñanza.

Se observa un módulo de producción de lombricomposta, los alumnos revisan costales al lado de un montón de estiércol de bovino, llenan costales vacíos y los vierten en las camas donde se encuentran lombrices para producir abono orgánico, juntan hojas de los árboles de mango y también las ponen sobre las lombrices... la escuela cuenta con un módulo de producción de lombricomposta, también cuentan con una superficie de más o menos una hectárea en donde se encuentra árboles de mango a una distancia de más o menos doscientos metros del módulo de lombricultura, los varones que son doce alumnos obtienen lombricomposta al separar la lombriz del humus que ha producido, dos chicos más utilizan palas y costales extendidos sobre el suelo, cuatro alumnas sujetan por los cuatro extremos el costal para que los varones vierten tres o cuatro paladas de abono... las mujeres lo llevan hacia los árboles de mango y lo depositan alrededor del tronco a una distancia de unos sesenta centímetros del tronco... dos varones que llevan palas hacen un pequeño "cajete" alrededor del tronco y cubren con tierra el humus de lombriz.

El trabajo organizado a través de cooperativas de producción con los alumnos de las ESTA contiene en sí misma la práctica de valores cooperativos, pero a la vez se pone de manifiesto el precepto pedagógico de aprender haciendo, lo cual da significación al aprendizaje.

En el terreno de las relaciones entre escuela y trabajo hay teorías pedagógicas definidas que sostienen que hay una estrecha relación entre la actividad pensante y la práctica, no solamente en el sentido de promover actividades manuales, sino como formas de organización social para la satisfacción de necesidades económicas, educativas y culturales de la organización. Económicas porque de los beneficios económicos obtenidos se conforman "fondos" destinados a ser repartibles entre los socios, adquirir maquinaria y herramienta y los destinados a la reinversión; estos fondos son el Repartible, de Reserva y el Fondo Social.

Así mismo se cubren necesidades educativas porque el trabajo contiene relevancia educativa, que además de adquirir habilidades técnicas de producción, “al estar vinculados a un proceso productivo real involucra a los alumnos a una rama de la industria nacional, formando parte de ella recibiendo remuneración por su trabajo, adquiriendo conocimientos sobre el proceso íntegro, tomando decisiones sobre lo que se producirá, para quien, en qué cantidad, de qué manera y de cómo distribuir las ganancias” Makárenko citado por (Hernandez, 1985, pág. 95)

La educación tecnológica en las ESTA no puede prescindir de la parte productiva que involucra trabajo, pero trabajo organizado le otorga un sustento mayor en la práctica, cuando los conocimientos son movilizados en situaciones reales y el empeño de aprendizaje se hace más atractivo cuando por aprender y trabajar involucrando de manera involuntaria valores cooperativos de solidaridad, ayuda mutua, equidad e igualdad.

Se ve al profesor con el grupo de tercer año en grupos en quipos de cinco integrantes los unos utilizan barretas, palas y pico para retirar piedras dentro del terreno, ... son casi las 12 del día el sol cae a plomo, el profesor indica que continuarán con la practica en la siguiente clase – cómo se sembrará dice una niña-, el un alumno corre hacia el frente de los grupo conformado y le dice que la práctica ya la había realizad, toma un bote de agua vacío le comenta a sus compañeros cercanos:- se harán unos agujeros pequeños al bote- señala parte inferior del bote con el dedo y el profesor asiente con la cabeza... en la de para que salga un p, una vez llegada la hora de que termine la clase (Obs 6 Coep 2)

El uso parcelas escolares fue, y lo sigue siendo todavía hasta cierto punto una práctica ampliamente difundida en los países en desarrollo. La parcela se utiliza como instrumento de enseñanza en el que los alumnos ponen en práctica lo que han aprendido en el medio áulico, en la ESTA han mostrado ser el medio de enseñanza y aprendizaje de técnicas agrícolas y de introducción de innovaciones tecnológicas, la introducción de cultivos

novedosos en la región tales como el triticale, girasol y también el uso de fertilización orgánica a través de la lombricomposta. Que resultan ser el instrumento clave para enseñar agricultura.

IV. CONCLUSIONES

Se plasman aquí los hallazgos que se fueron develando a medida que se analizaron los datos empíricos, del acercamiento histórico y de un trabajo etnográfico de descripción que ayudó a comprender las relaciones existentes de los tres focos de atención planteados al inicio: la educación agrícola, la producción y la organización para el trabajo.

La educación, tanto en el ámbito cooperativo como en el de la producción agrícola, impregna al alumno de responsabilidad para el emprendurismo, pero también de responsabilidad individual para trabajos académicos y en la

producción agrícola que se traduce en una mayor eficiencia en las Cooperativas Escolares de Producción.

Tras revisar tres enfoques hacia los cuales podrían orientarse los procesos educativos, se pone de manifiesto el papel que juega la cooperativa como escuela de aprendizaje, como un modelo autogestor y la educación cooperativa como eje rector de este proceso en las Escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias.

Así mismo, se requiere un compromiso claro e inaplazable por parte de los comités de educación de cada cooperativa para hacer de la educación un proceso de aprendizaje no solo dirigido a la organización, sino también a las personas; de manera que la educación pueda inducir cambios en los patrones de vida de las personas, en las conductas organizacionales y genere espacios donde la cooperación y la confianza sean parte del quehacer racional humano en las escuelas, a pesar de nuestra propia naturaleza competitiva en marcada en un modelo económico de corte neoliberal.

Por otra parte, los hallazgos en materia de la historia del movimiento cooperativo escolar dan cuenta que las condiciones socio políticas que vieron nacer el cooperativismo escolar fueron favorables para que se iniciara con una etapa de desarrollo sin precedentes, la escuela rural mexicana de los años cuarenta, tenía principios pedagógicos que se unificaban con la misión productiva y de enseñanza de la cooperativa escolar. Las instituciones creadas para diseminar la enseñanza en especial la Escuela Regional Campesina tuvo inicios en el que fomentó la producción en las comunidades considerándose como un agente de cambio para la asesoría y capacitación agrícola, pero sobre todo como un agente potencializador para la organización campesina.

El cooperativismo escolar encontró en el cardenismo un ambiente favorable, puesto que la política social fue el componente que marcó esta etapa, en la que la dotación de tierras, la enseñanza socialista, hallaron en las cooperativas un medio para hacer llegar al campesinado y a los alumnos

rurales la ideología deseada de lucha de clases y la participación social mediante la educación y el trabajo productivo en colectivo.

La educación socialista, dado que se insertó en un modelo económico de tipo capitalista, sufrió embates estructurales que frenaron sus propósitos y con ello también al movimiento cooperativista escolar que era una de las tantas herramientas de las cuales se sirvió para menguar las desigualdades sociales en el campesinado.

Las COEP en el estado de Hidalgo, hoy en día están presentes, en su mayoría en escuelas de enseñanza agropecuaria, porque ahí tuvieron un papel importante en la organización social y para trabajos agrícolas. Sus actividades productivas se llevan a cabo de diversas forma en cada institución escolar, en algunos por tradición, los maestros se encaminan a desarrollar en ellas un trabajo colaborativo basado en los principios y valores cooperativos dando resultados, benéficos para los alumnos en términos de formación en valores, en la resolución de problemáticas cotidianas, en aspectos técnicos de las actividades agropecuarias; pero en otras sólo languidecen y los alumnos poco participan en las actividades de la cooperativa, solo los profesores llevan a cabo su proceso productivo con ayuda de los trabajadores manuales de la institución y en ocasiones contratando mano de obra externa, pero al fin y al cabo han subsistido porque responden ya no a mandatos institucionales sino que se han convertido en el mecanismo de gestión de las necesidades materiales para la escuela, además se han trasformado en un medio propicio para la didáctica y enseñanza de la educación agrícola, pero también como una forma de organización social que al final de cada ciclo escolar provee de recursos económicos a los alumnos a través del reparto de los excedentes económicos.

El trabajo socialmente organizado en cooperativas escolares de producción ha mostrado que la práctica de los valores en los socios cooperativistas es una realidad. Bajo esta forma de organización los alumnos ponen en práctica, aunque de modo involuntario, valores que contempla el cooperativismo, se encontró al realizar un estudio etnográfico de las ESTA que la importancia de

la equidad toma especial valor a partir de la constante discriminación que diferentes grupos de personas han recibido, ya sea por su condición de género, raza o religión, esto no se observó cuando se realiza un trabajo en colectivo.

Lo más trascendente de la relación entre la enseñanza agrícola y la producción y la organización en forma de cooperativismo en las ESTA, a partir de su propia dinámica y cotidianeidad ponga en práctica valores como la equidad, apreciando a cada persona sin tener en cuenta su condición social o sexual, su cultura, su apariencia o su religión.

Otro valor identificado en las cooperativas es la transparencia, puesto que son las cooperativas las que tienen una mayor responsabilidad para ser transparentes. En las cooperativas la doble condición de trabajador y propietario hace que la transparencia sea vital para la consecución adecuada de la participación de todos los miembros. En caso contrario, no se da la condición indispensable para la toma de decisiones pertinentes; es decir, la información transparente es vital para la participación activa.

La transparencia está relacionada con la credibilidad, la confianza, la responsabilidad social, la ética y todo ello, estrechamente relacionado con una mayor o menor participación del colectivo. La transparencia tiene una estrecha vinculación con la confianza; cuanto más transparente y abierta es una organización, más confianza e implicación obtendrá por parte de los socios.

La autoorganización de alumnos y maestros en cooperativas es una concreción de la autogestión. Las cooperativas escolares de producción llevan casi cuarenta años demostrando que los alumnos y maestros de las ESTA pueden ser compatibles con los modelos educativos de las últimas décadas; construir estrategias de enseñanza de valores, de conocimientos técnicos y gestionar las empresas sociales ligadas a la producción agrícola.

Por otro lado, la educación agrícola en el medio rural cobra significaciones propias: los individuos de una sociedad para tener conciencia de pertenencia

con sus raíces y un significado han de asumir los conocimientos para, sugerir una actuación responsable de los sujetos implicados en el proceso de producción agrícola para proporcionar calidad de vida, prosperidad social orientada en la seguridad alimentaria, en este sentido, es un conocimiento esencial para contribuir a que los miembros de una comunidad adquieran conciencia de pertenencia con su propia existencia.

De ahí que, es menester en las ESTA un currículum que a través de las asignaturas agrícolas, contengan de una manera organizada, un plan educativo para fomentar mediante el trabajo de proyectos comunitarios, la creación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes resultados de una educación agrícola de manera formal, ya que en la práctica dichos conocimientos son observados.

La educación agrícola trasciende hacia una educación para el desarrollo rural, que considera que el propósito de la educación en el medio rural es o debería ser el bienestar rural, incluyendo la seguridad alimentaria, la salud, el empleo, la protección del medio ambiente y la gestión de los recursos naturales.

La educación, en este sentido augura una visión más amplia para satisfacer eficaz y con justicia las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos del ámbito rural, con la firme intención de reducir la pobreza rural.

La comprensión y fortalecimiento de las relaciones presentes entre la práctica docente agrícola, la producción y las COEP, tendrán como consecuencia un mejor aprendizaje, elevar los rendimientos de la producción agrícola y fortalecerá los vínculos entre los miembros de las COEP, ya que, al potenciar el papel de esta forma de organización social en la escuela, conducirá a una práctica docente eficiente vinculada con las actividades de producción agrícola en las parcelas escolares.

Las COEP en el estado de Hidalgo presentan fortalezas que no ha sido lo vislumbradas de forma puntual pues ofrecen un espacio físico y simbólico en

que se practica valores de cooperativismo de ayuda mutua, el trabajo solidario, el de la democracia, equidad y transparencia que son necesarios en una formación de un ciudadano necesario para la vida en sociedad.

Las COEP son un fuerte elemento de autogestión, pues la capacidad de generación de beneficios económicos, ha demostrado que son capaces de satisfacer algunas necesidades de equipamiento de la escuela, rehabilitación de espacios, construcción de aulas. Lo que la ha llevado a un modelo de auto gestión amenazante para las autoridades educativas, ya que pueden prescindir de intermediarios para la satisfacción de sus necesidades.

Así mismo las COEP, al tener espacios para la enseñanza y producción agrícola, se convierten en una fuente de construcción de conocimiento agrícola, que trasciende a la comunidad de tal forma en la que el total de la población incorpora innovaciones agrícolas -que en las COEP se generan- esto posibilita la formación de capital humano para el desarrollo rural, es decir posibilita la construcción de conocimientos.

Las amenazas que se avecinan bajo un modelo educativo tecnocrático para las COEP es que al no ser contempladas de manera formal en planes y programas de estudio, se vayan paulatinamente marginando y ser cooperativas de membrete en la que los socios no estén conscientes de las implicaciones de formar parte de un colectivo en el que los intereses estriban en la satisfacción de necesidades económicas, sociales y culturales.

Como conclusión contundente se puede afirmar que el cooperativismo escolar se incrusta de manera sutil dentro de un modelo económico neoliberal que las ha relegado sutilmente, pero a pesar de ello, las COEP han mostrado tener un equilibrio admisible entre lo económico y lo social.

El presente estudio abre horizontes de investigación en aspectos como el histórico e indagar qué características tenían las COEP de los años cincuenta a la fecha.

Un estudio del seguimiento de los alumnos cooperativistas en los terrenos educativo y laboral, abonaría a saber cuál ha sido el efecto de las COEP en los socios cooperativista.

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano y Visalberghi. (2016). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.

Álvarez-Gayou, J. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Arnaldo Córdova (1974), “los maestros rurales en el cardenismo”, en cuadernos políticos, 2, pp.77-92. México.

Arnaut, A. (1998). De la desconcentración a la federalización descentralizadora (1970-1995). En A. Arnaut, *La federalización educativa en México 1889-1994* (págs. 265-297). México D.F.: SEP.

Barreto, Á. C. (05 de septiembre de 2016). *lahojavolander.com.mx*.
Obtenido de lahojavolander.com.mx:
<http://www.lahojavolander.com.mx>

Bralich, J. (1963). *El cooperativismo como método de educación social*. Buenos Aires : INTERCOOP.

- Bulnes, F. (1985). La obra docente de la dictadura. En M. Bazant, *Debate Pedagógico durante el porfiriato* (págs. 149-157). México: Ediciones el caballito.
- Civera, C. A. (2010). El cooperativismo en la escuela rural del México de los años treinta. *Anuario de estudios americanos*, 467-491.
- D.L. Raby (1974), "los maestros rurales y los conflictos sociales en México", en *Historia mexicana*, XVIII, 1969, pp. 190-226; Educación y revolución social, SEP, México; "La educación socialista en México", en *cuadernos políticos*, 29, 1981, pp.75-82.
- Díaz, J. M. (2017). *Los valores de la educación en Africa* . Salamanca: Universidad de Salamanca.
- DOF. (1962). *Reglamento de las Cooperativas Escolares*. México D.F.: DOF.
- DOF. (16 de abril de 1982). *Reglamento de Cooperativas Escolares*. México D.F.
- DOF. (1994). *Ley General de Sociedades Cooperativas*. México D.F.: DOF.
- DOF. (16 de 11 de 2016). *Centenario de la Constitución Política de 1917*. Obtenido de Constitución de 1917: http://www.constitucion1917.gob.mx/es/Constitucion1917/Constitucion_1917_Facsimilar
- Durán, L. (2000). *Ideario Político de Lazaro Cardenas*. México D.F.: Era.
- Durkheim, É. (2006). *Educación y sociología*. México : Colofón .
- Fernandez, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Fierro, Fortoul y Rosas. (1999). *Transformado la práctica docente*. México: Paidós Ibérica.
- Freire, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Siglo XXI.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. conceptos, método y fundamentación epistemológica de investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas* . Barcelona: gedisa.
- Habermas, J. (2013). Teoría analítica de la ciencia y la dialéctica. En A. D. Popper, *La lógica de las ciencias sociales* (págs. 86-143). México: Colofón.

- Hernandez, M. (1985). *Makarenko y la educación colectivista*. México: El caballito.
- Hernández, X. E. (1985). Agricultura Tradicional y desarrollo. *Xolocotzia, Revista de Geografía Agrícola*.
- Iturriaga, J. E. (1981). La creación de la Secretaría de Educación Pública . En F. Solana, *História de la Educación Pública en México* (págs. 157-165). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lambert, P. (2016). *La doctrina cooperativa*. Argentina: INTERCOOP.
- Matute, A. (1981). La política educativa de José Vasconcelos. En F. Solana, *Historia de la educación pública en México* (págs. 166-182). México: Fondo de Cultura Económica.
- Mejía, Z. R. (1981). La escuela que surge de la revolución. En F. Solana, *História de la Educación Pública en México* (págs. 183-233). México: Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona: LAIA.
- Pereyra, C. (2005). Historia ¿ para qué? En L. V. Carlos Pereyra, & J. J. otros, *Historia ¿para qué* (págs. 11-31). México: Siglo XXI.
- Perona, Á. J. (1993). *Entre el liberalismo y la socialdemocracia: Popper y la sociedad abierta* . Barcelona : Antrophos.
- Quecedo, y Castaño. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 5-39.
- Quintanilla, S. (1997). El debate intelectual acerca de la educación socialista. En S. Q. Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (págs. 47-75). México: Fondo de Cultura Económica.
- D.L. Raby (1974), "los maestros rurales y los conflictos sociales en México", en Historia mexicana, XVIII, 1969, pp. 190-226; *Educación y revolución social*, SEP, México; "La educación socialista en México", en *cuadernos políticos*, 29, 1981, pp.75-82.
- Ramírez, L. V. (2010). Epistemología, transdisciplina, innovación curricular y educación agrícola. En V. R. Liberio, *Epistemología, educación agrícola e interculturalidad* (págs. 19-56). México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Ricardo Salgado Perillat y Rigoberto Martínez Becerrill. (8 de octubre de 2012). *El Mundo del Abogado*. Obtenido de El Mundo del Abogado: <http://elmundodelabogado.com/2012/las-cooperativas-escolares-se-quedaron-sin-sustento-legal/>

- Rojas, C. R. (1982). *Tratado de Cooperativismo en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rojas, H. J. (2014). *La formación de movimiento cooperativo en México: antecedentes organizacionales y momento constitutivo*. México: UACH - Juan Pablo Editor.
- Rojas, H. M. (2013). *La educación cooperativa en México*. México: Tesis de Doctorado Universidad Autónoma Chapingo .
- Salas, M. J. (2008). El proceso de investigación científica en la obra de Karel Kosik. *Investigación Dialéctica*, 37-42.
- Sánchez, P. R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, 25.
- SEP. (1984). *Manual de Procedimiento, cooperativa escolar de producción*. Méxco D.F.: SEP.
- Sotelo, I. J. (1981). La educación socialista. En R. C. Fernando Solana, *Historia de la Educación Pública en México* (págs. 234-325). México D.F.: SEP - Fondo de Cultura Económica.
- Taylor y Bogdan. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- UNESCO. (2015). *La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos*. París: UNESCO.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wolff, K. H. (1988). Fenomenología y sociología. En B. y. Nisbet, *Historia del análisis sociológico* (págs. 570-616). Argentina: Amorrortu.
- Zemelman, H. (1987). La totalidad como perspectiva de descubrimiento. *Revista Mexicana de Sociología* , 53-86.

APÉNDICE

Relación de Cooperativas Escolares de Producción de las EST Agropecuarias del estado de Hidalgo Ciclo Escolar 2011-2012.

No.	ESC. SEC. TEC AGROPECUARIA	UBICACIÓN	NOMBRE DE LA COOPERATIVA	REGISTRO	No. DE ALUMNOS	SOCIOS ALUMNO S	SOCIOS TRABAJA DORES
1	No. 3 "José Lugo Guerrero"	El Saucillo, Huichapan	"Unión, Esfuerzo, y Trabajo"	P-13DST0003-83	403	321	0
2	No 4 "Fernando de Tapia"	Nopala,	"Emiliano Zapata"	P-13DST0004-83	440	38	2
3	No. 5						
4	No. 6	Chilcuhutla	"Unidad Estudiantil"	P-13DST0006-83	165	0	0
5	No. 7 "	San Felipe Orizatlán	"Orgullo y Tradición"	P-13DST0007	543	446	0
6	No. 8 "	Alfajayucan	"Nueva Imagen"	P-13DST0008-84	620	168	0
7	No. 9 "Jesús Samaniego"	Calnali	"Técnica 9 en Progreso"	P-13DST0009-83	105	3	0

8	No.10	San Salvador	"Lázaro Cárdenas"	P-13DST0010T	272	74	4
9	No. 11	Tenango de Doria	"Emiliano Zapata"	P-13DST0011S-83	178	0	0
10	No. 14	Tepatepec, Francisco I madero	"Ramón López Velarde"	13DST0014P-83	768	0	0
11	No. 15	Huautla	"Producción en el Campo"	P-13DST0015-83	305	305	48
12	No.16	Jacala	"Rafael Ramírez"	P-13DST016-83	271	0	9
13	No. 17	Santiago de Anaya	"Emiliano Zapata"	P-13DST0017-83	383	233	0
14	No 19 "Guillermo Prieto"	Villa de Tezontepec	"La colmena"	P-13DST0019-83	469	0	0
15	No. 20 "Gregorio Torres Quintero"	Sán Miguel Tlaxintla, Cardonal	"Metamorfosis "	P-13SDT0020-84	64	36	6
16	No. 21	Orizabita, Ixmiquilpan	"Alianza para la producción"	P-13DST0021-84	164	87	15
17	No. 22 "Justo Sierra"	Atlapeco	"Citlali"	P-13DST0022-83	380	380	42
18	No. 23 "María Isabel Lugo Guerrero"	Bangandho, Ixmiquilpan	"Emiliano Zapata"	P-13DST923	184	88	2
19	No. 24	Nicolás Flores	"Makarenco" C.E.L	P-13DST0024-84	99	99	12
20	No. 25	Tepehuacán de Guerrero	"Libertad"	P-13DST0025-84	109	108	9
21	No. 27	Tecomatlán, Ajacuba	"La colmena C.E.L."	P-13ST002783	156	52	14
22	No. 30	Xochiatipan	"24 de Octubre" C.E.L	P-13DST0030-83	298	298	30
23	No. 32	Agua Blanca	"Felipe Carrillo Puerto"	P-13DST0032E-83	412	301	0
24	No. 33	Tehuacán, Huejutla	"Veinticinco de Octubre"	P-13DST0033-83	609	186	37
25	No. 34 "16 de Enero de 1869"	Ahutitla-Huitzitzilingo, San Felipe Orizatlán	"02 de septiembre de 1980"	13DST0034C-83	515	501	42
26	No. 36	Ixcatlán, Huejutla	"Voz de la Huasteca"	13DST0036-83	313	313	20
27	No. 39	Tlalchihualica, Yahualica	"El Sacrificio"	P-13DST0041-83	138	138	19

28	No. 41 "Francisco Villa"	Santa Cruz; Huejutla	"13 de septiembre de 1981"	13DST0043K	111	182	0
29	No. 42	Yolotepec	"Emiliano Zapata"	13DST0044-84	143	42	16
30	No. 43 "Ignacio Ramírez"	Los Otates, Huejutla	"El Ejidatario" C.E.L.	P-13DST0045-84	210	210	37
31	No. 46 "Quetzalcoatl"	Gandho, Tecoautla	"Génesis al Progreso" C.E.L.	13DST0048F-88	nd	99	11
32	No. 53 "Benito Juárez"	San Francisco, Huazalingo	"Roberto Owen"	13DST0054Q-88	147	147	17
33	No. 57	Capula, Ixmiuilpan	"La Colmena"	13DST0059L	133	129	19

FUENTE: Elaboración propia con datos de expedientes de las EST Agropecuarias del Programa Actividades de Producción de la Dirección de Educación Secundaria Técnica del estado de Hidalgo.