

El presente libro analiza una situación que en el ámbito educativo está en proceso, y que seguramente ese curso no responde a las necesidades sociales y las reformas o cambios que se pregonan por los responsables y autoridades de gobierno, tienen límites demasiado estrechos para considerarlos siquiera como intentos serios de apuntalar un desarrollo positivo en la educación pública. ¿Dónde se detectan esos límites? ¿Cuáles son las cifras que representan los problemas? ¿Cuáles son entonces las perspectivas?

El estudio surge como una tarea postergada, y es concluido en medio de un estallido en la educación superior de México, y de serios cuestionamientos en los otros niveles de la misma, incluso el sector privado es descalificado como alternativo, pero sin embargo el lector encontrará muchas respuestas al estado actual de la educación pública, se van exhibiendo las causas económicas, curriculares, las políticas, los compromisos administrativos, la limitación burocrática... en fin, es material de aportación a una discusión seria y responsable, desde una metodología de investigación crítica y propositiva.

Universidad
Autónoma
Chapingo

Castellanos editores

El horizonte de la educación pública

¿Reformas?
¿Cambio?
¿Desarrollo?
¿Sobrevivencia?

Liberio Victorino Ramírez

ISBN: 968-7687-11-8

El horizonte de la educación pública

- **¿Reformas?**
- **¿Cambio?**
- **¿Desarrollo?**
- **¿Sobrevivencia?**

LIBERIO VICTORINO RAMIREZ

Castellanos editores

UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO

SUBDIRECCION GENERAL DE INVESTIGACION
DEPARTAMENTO DE PREPARATORIA AGRICOLA
PROGRAMA NACIONAL DE INVESTIGACION EN EDUCACION AGRICOLA

© Universidad Autónoma de Chapingo
© Castellanos editores

Primera edición: Febrero 2000.

ISBN: 968-7687-11-8

Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio, sin autorización expresa de los editores.

Impreso en México

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. PERSPECTIVA TEORICA QUE ADOPTA ESTA INVESTIGACION	
Introducción	15
1.1.Principios filosóficos	17
1.2.Bases sociológicas	20
1.3.Proposiciones operativas	23
1.4.Quehaceres de la educación agrícola superior	24
1.4.1. Las funciones sustantivas y declarativas	26
1.4.2. Las funciones imperativas e implícitas	27
Bibliografía	
CAPITULO II POLITICAS E INVESTIGACION EN EDUCACION AGRICOLA SUPERIOR	
Introducción	35
2.1.Políticas dominantes e investigación socioeducativas	36
2.2.Las políticas educativas y sus niveles de análisis	41
2.3.Las relaciones de la investigación educativa con	

las acciones educativas	48
Bibliografía	

CAPITULO III

CONTEXTO Y COYUNTURA DEL SEXENIO 1988-1994

Introducción	55
3.1.El contexto	55
3.2.La coyuntura	64
3.3.La opción gubernamental del Lic. Salinas de Gortari	67
3.4.Las implicaciones sociales de las políticas	69
Bibliografía	

CAPITULO IV

LA MODERNIZACION SOCIAL, EDUCATIVA Y DEL CAMPO MEXICANO

4.1.Principales rasgos de la modernización social	
4.1.1. El Plan Nacional de Desarrollo	74
4.2.Caracterización de la modernización educativa	
4.2.1. El Programa para la Modernización Educativa	83
4.2.2. El Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior	86
4.2.3. La reforma al 3o. Constitucional y la Ley General de Educación	90
4.3.Objetivos y estrategias de la modernización en el campo	93
4.3.1. La reforma al 27 Constitucional	94
4.3.2. La promoción de las nuevas formas de asociación	94
4.3.3. TLC y Artículo 27 Constitucional	100

CAPITULO V

PRINCIPALES ORIENTACIONES E IMPACTO DE LAS POLITICAS EN EDUCACION AGRICOLA SUPERIOR

5.1.El financiamiento, contención salarial y deshomologación	106
5.2.El cambio curricular en licenciatura y posgrado	116

CAPITULO VI

APRECIACIONES CRITICAS SOBRE EL RESULTADO DE LAS POLITICAS. LA EDUCACION AGRICOLA SUPERIOR EN DEBATE.

6.1. Crítica y situación en crisis de las políticas en torno a las funciones sustantivas	137
--	-----

CONSIDERACIONES FINALES:

CIERRE TEMPORAL Y APERTURA.	161
-----------------------------	-----

ANEXOS.

RELACION DE INFORMANTES DE CALIDAD.	175
-------------------------------------	-----

INTRODUCCION

Originalmente esta investigación se presenta como proyecto bajo el título de "Acción estatal en educación agrícola superior. Análisis del sexenio 1988-1994 en México". Sin embargo a lo largo de dos años de trabajo, me percaté que lo más trascendente era el impacto de esa modernización social propuesta por el régimen a toda la sociedad mexicana. Luego entonces se aprecian dos proyectos diferentes, especialmente para el caso de la educación superior: Uno dominante de modernización social y uno subalterno de reforma educativa propiciado principalmente por las comunidades universitarias. Esta fue la mejor justificación para titular este libro como: Modernización y reforma educativa en México, 1988-1994. La educación agrícola superior en debate. Quizá el propio título sea polémico y exprese el cierre temporal de esta investigación y la apertura de un nuevo proyecto dispuesto a conocer más los asuntos educativos del ramo, pero ahora desde la microsociología de la educación.

Como antecedente y justificación conviene decir que el responsable de este trabajo ha venido desarrollando una línea de investigación sobre las universidades. Desde 1989 se inició un trabajo que culminó con un producto,¹ que tuvo por objeto

¹ Inicialmente este producto se concretó en un estudio conocido como: *Políticas educativas para la formación de profesores investigadores. Las experiencias en algunas instituciones de educación agrícola superior, 1982-1992*. Dicho trabajo sirvió para tener una panorámica del tema. Asimismo se presentó como requisito parcial para cubrir ciertos créditos de los estudios de posgrado del responsable del proyecto en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM, en 1991.

estudiar el desarrollo de las principales acciones educativas a partir de la llamada modernización de la educación y su influencia, principalmente en la formación de profesores-investigadores en algunas universidades públicas.²

A partir de 1990, el responsable de este trabajo, en coordinación con investigadores del Centro de Estudio sobre la Universidad de la UNAM y de una docena de universidades nacionales, así como de universidades extranjeras, iniciamos un proyecto de alcance internacional,³ del cual una vez concluido, decidimos seguir trabajando en temáticas específicas mediante Coloquios Internacionales, invitando a investigadores de diversos países que tratan las mismas temáticas,⁴ esperando realizar algunos otros para darle continuidad a un debate académico sobre los retos de la universidad en la llegada del siglo XXI.

Paralelamente a estas actividades, a partir de 1989, un grupo de profesores investigadores venimos construyendo un espacio académico de discusión y análisis acerca de los problemas más sentidos respecto a las políticas públicas para el medio rural, especialmente aquellas que tienen por objeto la educación agrícola superior. Un eje importante de este Foro Anual ha sido el análisis de las acciones estatales en las universidades públicas

² El proyecto final de estudio referido anteriormente, está publicado en el texto de autoría del responsable del presente proyecto, intitulado: *Modernización y formación de profesores-investigadores*. Dirección de Difusión Cultural de la Universidad Autónoma Chapingo, México, 1995.

³ Este proyecto denominado: *El curriculum universitario ante los retos del siglo XXI. Perspectivas en México, Argentina y Ecuador*. Con dos años de duración (1990-1991), este proyecto, coordinado por Alicia de Alba, investigadora del CESU-UNAM, finalmente las universidades que se tomaron como objeto de estudio fueron las instituciones donde se desarrollaban como docentes-investigadores. El compromiso asumido por los participantes fue el establecer una línea de publicaciones de acuerdo a los avances del proyecto en las instituciones respectivas. Así un primer avance fue hacer estudios panorámicos correspondientes a la vida curricular de cada universidad. El del equipo de la UACH, intitulado "Panorama curricular de la UACH, 1960-1990", fue publicado en la colección *Pensamiento Universitario*, CESU-UNAM, 1994, y el resultado de la investigación para el caso de la UACH, se publicó bajo el nombre de: *El curriculum universitario ante los retos del siglo XXI. Perspectivas de la UACH*, CIESTAAM-UACH, 1992.

⁴ El Primer Coloquio Internacional se realizó bajo el título de "Curriculum y Siglo XXI", (mayo de 1991). El segundo llevó el mismo título, con la especificidad

mexicanas. Con esta orientación hemos organizado y verificado diez Foros Nacionales sobre Docencia, Investigación y Servicio en el Medio Rural.⁵

Como justificación académica sabemos que en las últimas dos décadas ha cobrado importancia el estudio de las políticas públicas y, de entre ellas, ha destacado la importancia, para los universitarios, por conocer el accionar de las políticas estatales en torno a la educación agrícola superior. La trascendencia de estos análisis ha venido acompañada del cambio estatal no sólo en México sino prácticamente en todo el mundo. El cambio de un Estado benefactor a un Estado de rasgos neoliberales está asociado a las modificaciones del capitalismo (Valenzuela, 1980); es la reestructuración del capitalismo, y de paso, la caída del socialismo, vistos como fenómenos que conducen hacia una nueva reorganización económica en donde el mundo en... la perspectiva de la globalización- deja de ser bipolar para presentarse ahora como un planeta de la más alta racionalidad económica, con gobiernos neoliberales y con una cultura de competitividad internacional y de una sociedad más abierta a la productividad y al cambio tecnológico. Tal fenómeno ha sido analizado por diversos estudiosos, tanto de los llamados países industrializados como aquellos en vías de desarrollo: Giddens (1980) Bell (1984) Wallerstein (1988) Tedesco (1988) Bruner (1988).

En este gran debate por buscar explicaciones a los hechos sociales y educativos en la nueva situación internacional y la presencia de un nuevo Estado, las teorías, los modelos y las metodologías que habían gozado de gran prestigio en el campo de las ciencias sociales, muy influidas por el marxismo ortodoxo,

de "La cultura al debate" (diciembre de 1992) y el tercero se denominó: *Medio ambiente, educación y derechos humanos* (Junio, 1994).

⁵ La realización de los Foros sobre docencia, investigación y servicio en el medio rural, se desarrollaron en diversas universidades en las siguientes fechas: dos (1989), el 3o. (1990); el 4o. (1991); el 5o. (1992); el 6o. (1993); 7o. (1994); 8o. (1995) y 9o. (1996) y el 10o. (1997).

⁶ En los campos de la ciencia Política y de la Sociología de la Educación se da cuenta de los inicios de esta crítica en el plano conceptual. Resultan interesantes los cuestionamientos al reproducionismo althusseriano por parte de la propuesta gramsciana y más tarde, toda la propuesta de teóricos norteamericanos como

han sido objeto de una rigurosa crítica,⁶ no sólo por parte de los teóricos sino, y de manera prioritaria por parte de la misma realidad social. Esta última se expresa por medio de diversos sectores sociales interesados en todos los niveles de la educación pública, especialmente de los maestros, de los alumnos y de los administradores escolares, que ven con gran preocupación el resquebrajamiento de la institución escolar, en el contexto del resquebrajamiento general de las sociedades contemporáneas.

La manifestación en la escuela es un solo reflejo de lo que sucede en otros aspectos de la sociedad; problemas referentes a la crisis económica, a la pobreza, al déficit alimentario, al éxodo rural, a los problemas de crecimiento de la población, a la crisis agraria, entre otros, todos ellos guardan una estrecha relación con los problemas universitarios.

Con base en lo anterior, no es difícil entender que para la educación agrícola superior se corre la misma suerte de conflicto que para los sectores universitarios en general. De tal manera que podemos afirmar que el campo se encuentra en un momento de severa crisis.

Un aspecto importante, en lo referente a la exploración del campo de las políticas públicas, se reflejó en el 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa (1993), especialmente en las políticas educativas y científicas. Se hizo énfasis de cómo un grupo de investigaciones realizadas en la década de los ochenta, por lo general, tuvieron como objeto de análisis una política en particular. Sin embargo, para el área de educación agrícola superior no se conocieron estudios suficientemente difundidos para ser reseñado por la comisión que elaboró el estado de conocimiento sobre esta temática en particular.⁷

Giroux y P. McLaren, incluyendo a algunos autores mexicanos ya en el umbral de los ochenta (Fuentes, 1988).

⁷ Es importante reseñar la trascendencia del 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado entre septiembre y noviembre de 1993, ya que comparado con el que se celebró hace 12 años, es cualitativamente diferente (Latapí, 1993). (Un dato revelador es que en el Primer Congreso, sólo se utilizaron no más de tres días para su realización, en tanto que en el Segundo, se desarrollaron seis foros temáticos nacionales. Se generaron más de treinta cuadernos del estado de conocimiento y participaron cerca de 5000 personas, entre asistentes y ponentes en total.

Una de las principales conclusiones de esta temática, recomendó la importancia de que en las investigaciones se pudieran subsanar problemas teórico-metodológicos, así como mantener actualizada la producción internacional sobre el estudio de las políticas públicas.

CONSIDERACIONES EN TORNO AL PROBLEMA

Para entender en sus justos términos el análisis del sexenio de 1988-1994 y lograr una explicación de los alcances y obstáculos de las políticas, especialmente las políticas educativas en educación agrícola superior, es conveniente reconocer que el Estado de rasgos neoliberales no surge en el sexenio analizado, sino que éste ya viene gestándose desde el sexenio anterior.

En el contexto del Estado de rasgos neoliberales, con un gobierno dispuesto a entrar en la órbita del intercambio internacional, para demostrar que nuestro país por ningún motivo puede quedar al margen del desarrollo capitalista de las grandes naciones, tiene que orientar sus políticas hacia la desregulación o privatización de los diferentes servicios financiados por el anterior Estado benefactor, entre ellos la educación superior.

Por la importancia que tienen estas nuevas realidades es necesario conocer cuáles fueron los alcances de los propósitos gubernamentales en la idea de establecer un Sistema Nacional de Educación Superior, para alcanzar mejores niveles de excelencia en la educación, particularmente en la educación agrícola superior. Para ello es conveniente reconocer la importancia de un estudio amplio que nos permita caracterizar el tipo de Estado, la orientación de gobierno que predominó en el referido sexenio. En consecuencia, tomando como eje algunas caracterizaciones ya señaladas, además de su proyecto general de modernización social, sostenida en el Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994) y sus consecuentes programas nacionales de modernización del campo: ciencia y tecnología y en general, el Programa de Modernización Educativa. A partir de este marco de referencia, tenemos que conocer cuál fue el impacto de las políticas educativas relativas a: financiamiento, contención salarial y deshomologación, descentralización, planeación y evaluación, así como aquellas políticas referentes al cambio curricular en licenciatu-

ra y posgrado, en las universidades más representativas del sector agropecuario.

Así mismo es interesante decir desde ahora que, con base en un enfoque sociológico, tiene gran valor conocer esos impactos de las políticas en las funciones no explícitas ni escritas como funciones sustantivas universitarias, tales como la función económica, la ocupacional, de control social, entre otras.

Aunque se establecen relaciones, datos y apreciaciones con varias Instituciones de Educación Agrícola Superior, tales como la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco; la Agraria Antonio Narro; al Colegio de Posgraduados, la Autónoma de Morelos; la Facultad de Estudios Superiores de Cuautitlán de la UNAM; la Autónoma de Guerrero; el centro de atención principal es la Universidad Autónoma Chapingo.

Me propongo como objetivos del estudio, llegar a:

—Explicar las relaciones sociales entre las políticas y las acciones sectoriales contenidas en el Plan Nacional de Desarrollo, así como su aplicación específica en las Instituciones de Educación Agrícola Superior.

—Conocer el impacto de las siguientes políticas educativas: financiamiento, contención salarial y deshomologación, descentralización, planeación y evaluación, así como las orientadas hacia el cambio curricular en licenciatura y posgrado en las instituciones de Educación Agrícola Superior (IEAS).

—Apreciar críticamente el impacto de las políticas modernizadoras así como la reforma educativa en las funciones no sustantivas de la Educación Agrícola Superior (EAS).

—Potenciar las contradicciones de las políticas educativas, la resistencia y creación de propuestas autónomas en las IEAS.

Como supuestos generales, este trabajo se orienta por las siguientes consideraciones:

—En el momento de creación y elaboración de las políticas del Estado mexicano en la coyuntura 1988-1994, se observa una

relación coherente entre la orientación de las políticas públicas sectoriales, cuyo eje estructural está configurado por un Estado de rasgos neoliberales. En consecuencia, el conjunto de políticas hacia la educación agrícola superior, estarían orientadas por los rasgos políticos ideológicos de ese tipo de Estado.

—Las políticas educativas para las IEAS no tienen una aplicación uniforme ni muestran el mismo grado de recepción. Su aceptación, o bien por el contrario, su resistencia, estarán condicionadas por la tradición histórica, su filosofía y las expectativas propias de cada IEAS.

La metodología utilizada la definimos bajo una combinación de métodos de carácter cuantitativo y cualitativo.

—Se elaboraron instrumentos para captar información de primera mano: la técnica consiste en aplicar cuestionarios clave a informantes de calidad. Preferentemente a expertos del tema, a rectores y directores académicos, así como a líderes del sector académico y estudiantil de las IEAS que se tomen como casos de estudio. También se trabajaron con la entrevista profunda a informantes calificados. Sobre todo, se revisaron un sinnúmero de conferencias, ponencias e investigadores de destacados universitarios que han trabajado la temática.

Por considerar de primer orden el enfoque teórico y la perspectiva metodológica, se le han dedicado los primeros dos Capítulos para explicar y fundamentar nuestro proceder.

Con una visión más sociológica y política, los Capítulos III y IV se ocupan de explorar todo el marco de referencia que se usó como plataforma para la política de modernización social y educativa, el contexto, la coyuntura y la opción del Lic. Salinas de Gortari, como responsable del ejecutivo federal de las orientaciones políticas sectoriales gubernamentales de 1988 a 1994.

Los Capítulos V y VI representan la parte del análisis sobre las políticas antes referidas, así como las apreciaciones críticas de las funciones sustantivas y no sustantivas de la educación agrícola superior.

Finaliza esta investigación con las Consideraciones finales, donde se redondean los principales planteamientos del trabajo y el pretexto

para justificar un nuevo proyecto de investigación, con énfasis en el seguimiento evaluativo de las propuestas de planeación e intervención en una institución específica.

En los anexos se presenta la relación de los informantes de calidad que nos ofrecieron sus opiniones por diversos medios. La bibliografía, como complemento a los pies de página de todo el aparato crítico, se presenta al final de cada capítulo.

CAPITULO I

PERSPECTIVA TEÓRICA QUE ADOPTA ESTA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

En las siguientes líneas abordamos la perspectiva teórica sociológica de la investigación titulada: "Modernización y reforma educativa en México, 1988-1994. La educación agrícola superior en debate".

En este apartado se pretende hacer un planteamiento general respecto a la perspectiva teórica que orientará nuestra investigación. Por tanto, el desenvolvimiento del presente tomará como base dos visiones complementarias en teoría sociológica: el incrementalismo en términos de acciones propositivas y las teorías de la reproducción resistencia en cuanto a las reflexiones hacia nuevas opciones de cambio en lo social y lo educativo.

Con el fin de ofrecer una mejor explicación sobre el tema que nos ocupa, se tomarán como puntos centrales cuatro apartados: a) principios filosóficos; b) bases sociológicas; c) proposiciones operativas; y d) los quehaceres básicos de la educación agrícola y la concepción de políticas educativas.

EL INCREMENTALISMO Y LAS TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN-RESISTENCIA

Adoptamos un marco de referencia de teoría social que ha tenido importantes experiencias en algunos países industrializados y en ciertas naciones latinoamericanas. Su vigencia ha persistido pese al

dominio tanto en la aplicabilidad de las políticas públicas como en su impacto en las propias corrientes de investigación de la cosa educativa, particularmente en importantes coyunturas y orientaciones del llamado desarrollo económico-social.¹ Nos referimos a la corriente que se conoce con el nombre de "incrementalismo" y a un enfoque complementario denominado "las teorías de la reproducción-resistencia".

Nos aventuramos a sostener que ambas corrientes tienen como punto de partida una valoración de la realidad social como proceso de construcción en donde el sujeto investigador y el objeto de investigación comparten una acción dialógica. Nuestra posición en el problema realidad tiene una intencionalidad cuyo principio y fin irrenunciable es la verificación de los procesos de reproducción-resistencia, sobre todo porque estamos convencidos que en la actualidad son difíciles los cambios radicales que se den por medios violentos.

En el transcurso de esta exposición se darán más fundamentos a las ideas generales planteadas anteriormente de manera somera e incluso, se darán algunos elementos para el debate con otras propuestas teóricas. Mientras tanto, conviene reiterar que tanto el "incrementalismo" como las teorías de la "reproducción resistencia"

¹ Es conocido por muchos estudiosos del proceso educativo, que por lo menos en el presente siglo en América Latina y México tanto las políticas como las experiencias en investigación social, particularmente en investigación educativa han predominado enfoques acotados por las circunstancias y la época, muchas veces en concordancia con el modelo de desarrollo económico social preponderante. Ergo: durante las primeras cuatro décadas, se volvieron dominantes los estudios de carácter liberal; su propuesta sociológica era la de ver a la educación como proceso de socialización y desarrollar las profesiones de ejercicio libre para promover la movilidad social. Después de los años cuarenta y hasta inicio de los años setenta, adquirió una gran importancia la opción de ver a la educación como inversión, sustituyendo así la formación profesional liberal por una formación de recursos humanos, con todas las características otorgadas por el enfoque del "capital humano". Este segundo fue cuestionado por un tercer enfoque denominado como la propuesta "crítica reproductivista" de inspiración marxista la cual proponía una revolución radical en la escuela (Tedesco, 1985). Ya en la segunda mitad de los ochenta y hasta la actualidad se desarrollan importantes estudios tratando de repensar los cambios en la escuela y en la educación, que recuperaran todos aquellos rasgos que fortalezcan una nueva propuesta de cambio social y educativa.

son enfoques² que tienen tradición y que como se puede observar, existen posibilidades de reconstruirlos como una alternativa viable y posible.³

1.1. PRINCIPIOS FILOSÓFICOS

Partimos de una proposición al señalar que tanto los esfuerzos del incrementalismo como los de las teorías de la reproducción-resisten-

² Los antecedentes del incrementalismo, se remontan al "reconstruccionismo" de algunos marxistas norteamericanos durante los años veinte y treinta. George S. Counts, William H. Kilpatrick, Merle Curti, V.F. Calberion, sobre todo, Theodore Brameld, además de otros militantes de los Partidos Socialistas Laborista y del Partido Comunista. Ellos se propusieron desde el punto de vista marxista, hacer una contribución al cambio social mediante la educación por medios no violentos. Conviene decir que no se opusieron al progresivismo aportado en ese tiempo por J. Dewey (inclusivo se cree que el término de "reconstrucción" aplicado a la función social de la educación proviene de este autor), pero rebasaron esta tendencia planteando una reforma del sistema educativo que pusiera las escuelas en manos de los trabajadores, las orientara a la toma de conciencia de clase y reconstruyera los valores humanistas necesarios al socialismo. (Para mayores argumentos al respecto véase, Latapí, *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, Nueva Imagen, 1980; pp. 30-31).

Por su parte las teorías de la reproducción-resistencia tienen antecedentes en los teóricos radicales estadounidenses de la talla de Paul Googman, Jules Henry y John Holt, con algunas diferencias comparten la tesis de que en sus formas predominantes "la escuela es un mal lugar para los niños". Sin embargo, reconocen que existe "una vía abierta para impulsar reformas profundas e imaginativas, que transforman a la escuela en una oportunidad de desarrollo de la potencialidad humana". Dichas concepciones tuvieron una difusión fecunda durante la década de los sesenta en Estados Unidos. Quien recoge las propuestas de estos educadores radicales es Fuentes Molinar, por ello se sugiere ver *Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos*, SEP-El Caballito, México, 1986.

También en los años setenta en América Latina se generaron focos de concepciones y experimentaciones socioeducativas que sin duda contribuyeron como antecedentes para la construcción de las teorías de la reproducción resistencia. Recuérdese las propuestas freirianias sobre la educación como práctica de la libertad y toda una serie de propuestas acerca de la educación de los adultos. Así mismo, jugaron un papel preponderante las propias visiones de teóricos africanos como A. Cabral, entre otros.

³ La alternativa viable y posible, se basa en la noción de Zemelman respecto a la modificación de lo dado o existente, "Enfrentadas a las exigencias de la praxis, las conexiones deben ser expresión de la capacidad de reconstruir a lo objetivo desde la coyuntura, la que, en vez de reducir lo posible a lo dado, abre lo dado a lo posible. De lo que resulta que lo posible es una conjunción entre objetividad-procesual (que se concretiza en momentos sucesivos) y un proyecto que se manifiesta en praxis determinadas". (Véase Hugo Zemelman, *Uso crítico de la teoría*, Universidad de las Naciones Unidas-Colegio de México, 1988, p.28).

cia, se inclinan por superar una serie de bloqueos que no permitieron salir adelante a las propuestas elaboradas por los movimientos radicales, en épocas anteriores. Ambas corrientes coinciden en que su lucha es alcanzar un humanismo general que recupere los valores de justicia, igualdad, libertad y participación hacia un cambio social más justo, y sobre todo basado en la propiedad social.

En esta concepción social teóricamente reconocemos una mutua interdependencia dialéctica entre la vida económica y los factores superestructurales (jurídicos, políticos, ideológicos, sociales y educativos). Desde luego, en esta interdependencia existe una relativa autonomía que permite que la educación, por ejemplo: contribuya de varias maneras al cambio estructural.

Epistemológicamente, nuestra perspectiva teórica se inscribe en la corriente sociológica del "Verstehen" conocida como hermeneútica cuya manera de comprensión e interpretación se contrapone a la sociología positivista más tradicional. Tratemos de señalar algunas diferencias.

Mientras que la sociología positivista se orienta a captar "objetivamente" la realidad social a través de métodos cuantitativos y sobre la base de una epistemología supuestamente "realista". La sociología hermeneútica pretende captar de manera no cuantitativa aquellos hechos sociales que son capaces de comunicarse directamente al investigador.

Dicho de otra manera, es el investigador en un esfuerzo de subjetividad, el constructor de la realidad, la cual comprende, interpreta y por supuesto contribuye a transformarla.

Mientras que la sociología positivista es adecuada para registrar cuantitativamente las características objetivas de los procesos productivos o bien de otros problemas sociales, la sociología hermeneútica, en cambio—vía métodos que involucran directamente a los sujetos investigadores— registrarán los fenómenos de conciencia de ciertos hechos sociales. En todo caso lo que registran son las interpretaciones que se dan sobre los problemas o fenómenos, los valores que se modifican, o las actitudes políticas que asumen los sujetos.

Por el paradigma epistemológico que subyace en la sociología positivista, fundamentalmente la que asume el método hipotético

deductivo se llega a conocer una realidad distinta del sujeto cognoscente, y ese conocimiento es aplicable tecnológicamente. En la sociología hermeneútica predomina un paradigma dialéctico, en donde la realidad está en parte constituida por nuestro conocimiento, está influido por la intersubjetividad e inspirada en la intencionalidad de cambio social. Dicho cambio social se rige por el sendero de una direccionalidad o con visos de una utopía social que supone intermitentemente el cambio en dos niveles; en las estructuras objetivas tratando de modificar lo instituido, y un cambio en los niveles de conciencia y valores subjetivos de las personas.

Uno de los ejes centrales en estos niveles de cambio lo constituye la noción de propiedad social. Pareciera ser que todos los espacios sociales se ven afectados por una tendencia hacia un individualismo de rasgos neoliberales y por ende se está desvaneciendo la propiedad social. Ante ello, para nuestra perspectiva educativa es vital el fortalecimiento de la propiedad social, como una forma más humana y radicalmente distinta a otras formas de propiedad.

La propiedad social significa reconocer una equivalencia entre el derecho de propiedad y el hecho del trabajo. La naturaleza de la empresa en propiedad social reside en la no propiedad individual, "dueños", porque todos los trabajadores son propietarios sociales. Este tipo de propiedad reconoce en sí un proceso democrático en la toma de decisiones.

Nuestra visión, identificada como una amplia corriente donde confluye un torrente colectivo social nacional e internacional, reconoce que en las circunstancias actuales en nuestro país existen espacios jurídicos y políticos por donde encausar esfuerzos hacia el cambio basado en una propiedad social y hacia un proceso de incrementalismo mediante la resistencia, creatividad, e imaginación, y la producción de nuevas actitudes hacia el cambio y la reproducción de estas últimas, en pro de una sociedad más justa. Un perfil de este tipo de proyecto social más allá de lo escolar, concretamente se puede apreciar en los actores sociales que conforman la llamada sociedad civil.⁴

⁴ Es en la sociedad civil, según Gramsci, en donde se disputa la hegemonía. En sociedades como la nuestra: "La sociedad civil se define, pues, como un espacio dinámico y conflictivo, desde donde la clase dominante impone o intenta imponer, al conjunto social, una dirección ideológica, cultural, para consolidar su hegemonía; y

La tesis principal de rasgos filosóficos para este apartado argumenta que es preciso mantener una interdependencia entre las acciones económicas, sociales y políticas que tienden a fortalecer un tipo de propiedad social y de sus correspondientes procesos educativos.

Los actores sociales que se inscriben por esta opción de desarrollo social tendrán que mantener posiciones críticas y creativas en las diferentes actividades universitarias y en otros espacios sociales, a la vez que promoverán habilidades y valores más allá de una acción social meramente tecnocrática, socializando en cambio, una acción comunicativa profundamente humanista y racional.

1.2. BASES SOCIOLOGICAS

Bajo el reconocimiento de que actualmente vivimos en una sociedad en crisis, caracterizada porque los proyectos sociales amplios: el capitalismo y el socialismo, han sufrido colapsos sin representar—en la coyuntura actual—una verdadera opción de desarrollo social para las naciones, cuyos sectores mayoritarios no tengan acceso a los beneficios sociales que les prometió el proyecto de desarrollo que cada uno de los modelos delineó. Ante ello, es necesario repensar un nuevo proyecto⁵ como una utopía social posible.

Con el fin de matizar una visión de la crisis social a que nos referimos, conviene decir que “la crisis consiste(...) en el hecho de que lo viejo muere y lo nuevo no puede nacer”.⁶ A reserva que en páginas posteriores, retomemos este punto para enfatizar la visión de la crisis educativa, se requiere ampliar un poco la noción de crisis social.

en donde las clases subalternas se organizan para resquebrajar la hegemonía de las clases dominante y construir la suya propia”. (Véase Edith Negrín, “Intelectuales, Estado y lucha de clases en México”, en Sábado, suplemento del periódico Uno Más Uno, enero 9, 1982, p. 19).

⁵ El nuevo proyecto es el proyecto de futuro, el cual se reestructura en una situación coyuntural, entendida ésta como la mediación entre la historia construida en una acumulación de conocimiento y la alternativa de praxis hacia lo posible. Siguiendo a Zemelman “...todo lo histórico se sintetiza en un proyecto de futuro. Ningún sujeto social puede imponer su proyecto si no es apoyándose en toda la historia que ha cristalizado en su misma existencia”. Zemelman, *op. cit.*, p. 33.

⁶ Cerroni, Humberto. *Léxico gramsciano*, Colegio Nacional de Sociólogos, A.C., México, 1981, pp. 32-33.

Cuando nos referimos a que lo viejo muere y lo nuevo no puede todavía nacer, tanto lo viejo como lo nuevo viven una suerte de indefinición, de tal manera que ambos proyectos detentan ciertas peculiaridades: el primero, entendido como proyecto dominante, ha perdido credibilidad en importantes sectores sociales y aunque difícilmente es dirigente todavía es dominante aunque este dominio sea mediante la coerción sin amplio consenso. En tanto que el proyecto subalterno o emergente aunque no es dominante si es dirigente, por lo menos en ciertas coyunturas en donde logra el reconocimiento y el consenso en los sectores sociales que lo sostienen. El proyecto emergente consiste en una reconstrucción de la propiedad social con una direccionalidad distinta a la del capitalismo salvaje de rasgos neoliberales.

La alternativa del proyecto emergente es de largo alcance, en donde el nuevo sujeto social⁷ busque el cambio social de manera distinta a la del proyecto dominante. En este sentido percibimos a la sociedad mexicana como una nación en transición hacia la sociedad abierta⁸, caracterizada por una desigualdad en la distribución de la riqueza y en los beneficios de los distintos sectores que la conforman. El futuro, aunque incierto, es visto por los sujetos sociales garante del nuevo proyecto como una opción posible.

En esa sociedad futura juega un papel importante la educación. Fortalecer la educación pública, reconociendo la posibilidad de que ella acompaña otros procesos sociales que no necesariamente reproducen la desigualdad y la injusticia existente, sino que se comparte la idea de ir generando cambios graduales, tanto en los procesos y estructuras objetivas como en los valores y niveles de la conciencia de las personas, en pro de cambios mayores.

⁷ El nuevo sujeto social hace referencia a un grupo político con proyecto de futuro y con capacidad de potenciar el presente. “En realidad el sujeto será realmente activo, sólo si es capaz de distinguir lo viable de lo puramente deseable, es decir, si su acción se inscribe en una concepción de futuro como horizonte de acciones posibles” (Zemelman. *Conocimiento y sujetos sociales, contribuciones al estudio del presente*. El Colegio de México, México, 1987, pp. 16-17).

⁸ La sociedad abierta, según la visión popperiana es una construcción. “La creación de una sociedad abierta no es sólo un asunto de política. La educación es fundamental para formar al individuo y al ciudadano”. Pensar una sociedad abierta es lograr los valores universales de la igualdad, la democracia, la justicia y el respeto a los derechos humanos.

La tesis principal de rasgos filosóficos para este apartado argumenta que es preciso mantener una interdependencia entre las acciones económicas, sociales y políticas que tienden a fortalecer un tipo de propiedad social y de sus correspondientes procesos educativos.

Los actores sociales que se inscriben por esta opción de desarrollo social tendrán que mantener posiciones críticas y creativas en las diferentes actividades universitarias y en otros espacios sociales, a la vez que promoverán habilidades y valores más allá de una acción social meramente tecnocrática, socializando en cambio, una acción comunicativa profundamente humanista y racional.

1.2. BASES SOCIOLOGICAS

Bajo el reconocimiento de que actualmente vivimos en una sociedad en crisis, caracterizada porque los proyectos sociales amplios: el capitalismo y el socialismo, han sufrido colapsos sin representar—en la coyuntura actual—una verdadera opción de desarrollo social para las naciones, cuyos sectores mayoritarios no tengan acceso a los beneficios sociales que les prometió el proyecto de desarrollo que cada uno de los modelos delineó. Ante ello, es necesario repensar un nuevo proyecto⁵ como una utopía social posible.

Con el fin de matizar una visión de la crisis social a que nos referimos, conviene decir que “la crisis consiste(...) en el hecho de que lo viejo muere y lo nuevo no puede nacer”.⁶ A reserva que en páginas posteriores, retomemos este punto para enfatizar la visión de la crisis educativa, se requiere ampliar un poco la noción de crisis social.

en donde las clases subalternas se organizan para resquebrajar la hegemonía de las clases dominante y construir la suya propia”. (Véase Edith Negrín, “Intelectuales, Estado y lucha de clases en México”, en Sábado, suplemento del periódico Uno Más Uno, enero 9, 1982, p. 19).

⁵ El nuevo proyecto es el proyecto de futuro, el cual se reestructura en una situación coyuntural, entendida ésta como la mediación entre la historia construida en una acumulación de conocimiento y la alternativa de praxis hacia lo posible. Siguiendo a Zemelman “...todo lo histórico se sintetiza en un proyecto de futuro. Ningún sujeto social puede imponer su proyecto si no es apoyándose en toda la historia que ha cristalizado en su misma existencia”. Zemelman, *op. cit.*, p. 33.

⁶ Cerroni, Humberto. *Léxico gramsciano*, Colegio Nacional de Sociólogos, A.C., México, 1981, pp. 32-33.

Cuando nos referimos a que lo viejo muere y lo nuevo no puede todavía nacer, tanto lo viejo como lo nuevo viven una suerte de indefinición, de tal manera que ambos proyectos detentan ciertas peculiaridades: el primero, entendido como proyecto dominante, ha perdido credibilidad en importantes sectores sociales y aunque difícilmente es dirigente todavía es dominante aunque este dominio sea mediante la coerción sin amplio consenso. En tanto que el proyecto subalterno o emergente aunque no es dominante si es dirigente, por lo menos en ciertas coyunturas en donde logra el reconocimiento y el consenso en los sectores sociales que lo sostienen. El proyecto emergente consiste en una reconstrucción de la propiedad social con una direccionalidad distinta a la del capitalismo salvaje de rasgos neoliberales.

La alternativa del proyecto emergente es de largo alcance, en donde el nuevo sujeto social⁷ busque el cambio social de manera distinta a la del proyecto dominante. En este sentido percibimos a la sociedad mexicana como una nación en transición hacia la sociedad abierta⁸, caracterizada por una desigualdad en la distribución de la riqueza y en los beneficios de los distintos sectores que la conforman. El futuro, aunque incierto, es visto por los sujetos sociales garante del nuevo proyecto como una opción posible.

En esa sociedad futura juega un papel importante la educación. Fortalecer la educación pública, reconociendo la posibilidad de que ella acompaña otros procesos sociales que no necesariamente reproducen la desigualdad y la injusticia existente, sino que se comparte la idea de ir generando cambios graduales, tanto en los procesos y estructuras objetivas como en los valores y niveles de la conciencia de las personas, en pro de cambios mayores.

⁷ El nuevo sujeto social hace referencia a un grupo político con proyecto de futuro y con capacidad de potenciar el presente. “En realidad el sujeto será realmente activo, sólo si es capaz de distinguir lo viable de lo puramente deseable, es decir, si su acción se inscribe en una concepción de futuro como horizonte de acciones posibles” (Zemelman. *Conocimiento y sujetos sociales, contribuciones al estudio del presente*. El Colegio de México, México, 1987, pp. 16-17).

⁸ La sociedad abierta, según la visión popperiana es una construcción. “La creación de una sociedad abierta no es sólo un asunto de política. La educación es fundamental para formar al individuo y al ciudadano”. Pensar una sociedad abierta es lograr los valores universales de la igualdad, la democracia, la justicia y el respeto a los derechos humanos.

Estamos seguros que justamente las contradicciones y conflictos que se dan en la propia interdependencia social, específicamente entre la educación, la escuela y la dinámica económica política, abren la posibilidad de que las universidades, especialmente las de un perfil agrícola, refuercen los procesos que, aunque contrarios al proyecto de una política educativa dominante, y que expresen con manifestaciones distintas y contrarias, pueden reorientarse en cambios más profundos que calen la estructura del poder autoritario y de la propiedad individualizante, y de ahí que -por lo menos- deben ser "tolerados".

Teórica y metodológicamente se conciben los cambios en cadena, aunque con movimientos sociales coyunturales álgidos, seguido de reflujos y pasividad, no dudamos que ellos devienen en efectos acumulativos de cambios en la estructura social y cambios en los niveles de conciencias de pequeños grupos de amplios sectores sociales.

Lo peculiar desde nuestra perspectiva teórica social, —cuyos antecedentes se remontan al incrementalismo de los años treinta en Estados Unidos y en las teorías de la reproducción resistencia, con toda la experiencia de los setenta en América Latina, bajo la égida del enfoque dependientista— estriba justamente en relacionar los procesos psicosociales por lo que se definen las aspiraciones, las necesidades, los intereses y los valores de las personas, con los procesos de transformación técnica, económica y social. En este sentido, nos apropiamos de un concepto de desarrollo, que coincide con el denominado "transformación cultural", el cual combina tres planos: "la transformación cultural propiamente, la de las estructuras y las relaciones sociales, y los procesos psicosociales en relación dialéctica con las transformaciones anteriores".⁹

De manera complementaria a lo dicho, es central reconocer los nexos para una direccionalidad a favor del "desarrollo sustentable", que aunque toque preferentemente la producción en pro del mejoramiento en la preservación de los recursos naturales, destaca el cambio de actitudes como formas de primer orden, de la esfera cultural y por ende educativo,¹⁰ más importante que el mero cambio del modelo de producción económico y tecnológico.

⁹ Latapí, *op. cit.* p. 35.

¹⁰ Left, Enrique. *Ecología y capital*, UNAM, México, 1986.

Las dos premisas que inspiran la perspectiva que adopta esta investigación, son: primera, que el cambio social puede acelerarse reforzando aquellos procesos que se oponen a la dinámica y objetivo del proyecto dominante y preservando, incluso reproduciendo, recreando y resistiendo aquellos otros que le favorecen; segunda, que la manera de cómo pueden irse concatenando o "acumulando", es a partir de pequeñas acciones significativas que, aprovechando las contradicciones sociales, refuercen los procesos de cambio en la dirección viable.

1.3. PROPOSICIONES OPERATIVAS

Desde nuestra óptica de análisis, priorizamos como proposiciones operativas dos dimensiones:

- a) Reconocer los alcances, límites y obstáculos de las acciones de la política educativa dominante del sexenio sujeto a estudio.
- b) Reconstruir aquellas otras propuestas de políticas educativas, provenientes e impulsadas por algunas autoridades académicas, profesores y estudiantes que durante años han venido proponiendo en una suerte de incrementalismo educativo un conjunto de acciones diferentes y desafiantes ante la política dominante, especialmente a la del Estado de rasgos neoliberales, 1988-1994.

De acuerdo con los postulados de nuestra visión, específicamente en el área de la investigación educativa, la tarea es doble: por un lado tenemos que superar, en una actitud explicativa, fundamentalmente interpretativa, las causas que han provocado un bloqueo de las propuestas educativas radicales, aquellos que bajo una actitud ahora, casi fatídica aludiendo "al todo o nada" han prevalecido en el seno universitario y, por el otro, tenemos que ser capaces de valorar y aprovechar los espacios de autonomía, lucha y resistencia para articular todos aquellos estudios y experiencia sobre el campo educativo que estén orientados hacia proyectos específicos e innovadores de una educación de rasgos distintos a la del proyecto dominante, a la vez que considere importantes las condiciones que dentro de los límites políticamente viables, pueda orientarse a partir

de la educación establecida hacia la direccionalidad de una nueva utopía social, la cual hemos estipulado como de una perspectiva política-educativa de resistencia, creatividad e imaginación y reproducción de los tipos de propuestas sociales, y los valores inspirados en la modernidad que benefician a los amplios grupos subordinados que nos lleven a fortalecer a la llamada sociedad civil, constructora de una nueva hegemonía social.

En estas proposiciones operativas la principal diferencia de nuestro enfoque comparado con el modelo radical de corte marxista ortodoxo, radica en que el primero no se detiene en la concientización y movilización popular, sino que intenta el cambio de la estructura a partir de lo que ya existe, y aprovecha el conflicto y otras contradicciones para ir reconstruyendo una sociedad distinta antes de que la vieja sociedad muera. Aquí es relevante el reconocimiento de concebir a la sociedad mexicana actual como una sociedad en transición. De una sociedad cerrada a una sociedad abierta, diría Popper. Una sociedad dividida y controlada por proyectos político-económicos; en donde uno de ellos el dominante, cada vez más desgastado y de limitado alcance para el desarrollo social y el otro, el subalterno, como utopía social viable basado en el principio Esperanza cuya correlación de fuerzas coadyuva a un bloque histórico¹¹ que favorezca a esa nueva sociedad.

1.4. QUEHACERES DE LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

Teórica y metodológicamente, mencionar los quehaceres de la educación en general, pero puntualizando en el nivel superior del área agropecuaria, nos sirve de referente necesario e ineludible para conocer justamente el impacto que en ellos tendrán las políticas educativas aquí estudiadas.

Por cuestión de espacio según los criterios académicos a que se ajusta este apartado, sólo se hará un señalamiento general de los

¹¹ Se entiende por bloque histórico a ese momento integrador entre intelectuales y las relaciones entre superestructura y estructura. Por lo tanto, es un juego de relaciones sociales, articuladas a través de la hegemonía que ejerce un grupo social. (Manuel Sacristán, "La formación del marxismo en Gramsci" en *Actualidad del pensamiento político en Gramsci*, Grijalbo, Barcelona, 1977, p. 318).

quehaceres y de las políticas¹² que serán nuestro objeto de estudio central a lo largo de la investigación.

Los quehaceres de la educación agrícola superior para fines de análisis de este trabajo, los diferenciamos en dos ramificaciones. La primera corresponde a las funciones sustantivas y declarativas que expresamente desarrollan todas las universidades, ergo: docencia, investigación, servicio y difusión cultural. La segunda, son aquellas que subyacen y que se expresan aun en su relación con grupos sociales más allá de los que llegan indirectamente a la universidad y que tienen que ver con la economía, la política y el desarrollo social de la familia de los estudiantes y egresados. Nos referimos expresamente a las funciones: socializadora, distributiva-selectiva, de control social y económica.

Es importante reconocer que ambos grupos de funciones serán atravesados por las políticas educativas que analizamos en el sexenio 88-94. Dichas políticas, entendidas como el conjunto de acciones que tienen por objeto a las universidades con el fin de reorientar o reformar sus funciones, provienen por tanto, cuando menos de dos instancias: el gobierno federal vía la SEP-ANUIES y la SARH (ahora SAGAR) y de las propias universidades con influencia de grupos sociales no necesariamente gubernamentales.

Las políticas a saber, son: financiamiento, contención salarial y deshomologación, planeación y evaluación, reforma académica y de investigación en licenciaturas y postgrado.

Para abordar este apartado se hace un breve análisis de lo que comúnmente se conoce como la relación educación-sociedad; es decir, se trata de sistematizar los modos específicos de cómo se viabiliza la referida relación a través de los quehaceres de la educación agrícola superior.

La exposición de dichas tareas se hacen de dos maneras: 1) tal y como de hecho se vienen haciendo y 2) de acuerdo a nuestra perspectiva de análisis deberían de hacerse.

¹² La concepción de políticas así como sus dimensiones y otras características de la investigación socioeducativa, son los principales puntos del Capítulo II de esta investigación (véase al respecto el índice anexo).

A) QUEHACERES SUSTANTIVOS

Docencia: sin temor a equivocarnos, el proceso enseñanza y aprendizaje,¹³ es una de las funciones más antiguas del sistema educativo nacional e internacional, por ello con mucho se ha etiquetado a esta función como la verdadera misión de la educación superior o universitaria. Con gran razón la escuela estimula deliberadamente la docencia, lo cual implica propiciar en los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje un conjunto de habilidades intelectuales básicas: raciocinio, comprensión, análisis, síntesis, evaluación, etcétera.

Desde nuestra perspectiva, es saludable que la población se beneficie de este saber, pues no es remota la idea de que en la medida en que ellos comprendan la necesidad del saber puedan integrarse conscientemente en procesos significativos de cambios y participar en instituciones basadas en valores diferentes.

Investigación: preferentemente es en la educación superior en donde a las instituciones se les recomienda generar nuevos conocimientos. La tarea de investigar ha tenido dos vertientes: una, hace referencia a la propiamente dicha investigación científica que se hace sistemáticamente y contribuye al avance científico y tecnológico de la sociedad; otra, inquiriere a la investigación y experimentación educativa. Aunque en algunas instituciones la investigación científica resulta prioritaria por razones obvias, la segunda debe también de mil formas serlo, pues es bien sabido que la investigación educativa acompañada del experimento pedagógico, léase nuevas propuestas didácticas, nuevas curriculas o nuevas carreras, la sociedad, que también está en la educación, va reconfigurando las maneras de cómo se educa. O en el mejor de los casos, la propia investigación va retroalimentando a la docencia.

Para una visión incrementalista se reconoce que los cambios en la investigación pueden propiciar otros cambios más significativos en el

¹³ Hablamos de enseñanza y aprendizaje y no de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a los argumentos expuestos en las conclusiones del 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa: Eje temático, Procesos de enseñanza, Jalapa, Veracruz, octubre de 1993.

conjunto social, tales como, entre otros, la disminución de la dependencia científica y tecnológica ante los países más industrializados.

Servicio: este quehacer durante el siglo XX ha intentado una reconceptualización desde la institucionalización que, como una obligatoriedad del profesional se presentó como política del gobierno cardenista (1934-1940). Desde aquel entonces se decía que el servicio social, como prestación de servicio profesional significaba "que el profesional regresará algo a la sociedad por lo que ésta le había ofrecido". Se entendía que la sociedad le dio oportunidad para alcanzar una profesión por lo que, a cambio, el profesional debería servir a la sociedad durante un tiempo determinado.

Sin embargo, actualmente hay una diferenciación entre el servicio social, como prestación de servicio profesional por los que han cumplido con el 75% de los créditos de cualquier carrera, y el servicio universitario como una actividad sustantiva de las universidades.

Desde un enfoque incrementalista es recomendable que los sujetos de la educación lean los procesos culturales con sentido crítico: actitud crítica ante la herencia cultural y la propia invasión o imperialismo cultural. Formar un espíritu crítico en la población es ya un signo de "transformación cultural", aspecto esencial en una sociedad en transición o cambio.

B) QUEHACERES INHERENTES O IMPLICITOS

Socialización Deliberadamente también la escuela propicia un proceso de internalización del habitus¹⁴ con el fin de garantizar un proceso adaptativo de la niñez y por supuesto de los ciudadanos que viven en la sociedad. La función socializadora de la educación, por lo general, resulta eficaz para reproducir varias pautas de tradición, comportamientos y normas por parte de la generación adulta hacia los jóvenes.¹⁵

¹⁴ El habitus, señala sintéticamente Bordieu "es un sistema de disposiciones adquiridas por medio del cual la acción de los actores sociales se ajusta a las exigencias del juego que caracteriza a cada campo". Los habitus, y no hábitos son siempre producto de la interacción entre lo individual y lo social, de tal manera que resultan únicos en cada persona. *La distinción, criterio y bases sociales del gusto*. Taurus humanidades, Madrid, 1991.

¹⁵ Durkheim, Emilio, *Sociología y educación*, Shapaire, B. Aires, 1978.

Aunque por lo general la educación promueve una funcionalidad social, en ciertas ocasiones —y en algunos niveles educativos más frecuentes que en otros— se dan hechos de efectos contrarios en la perspectiva de un conformismo dinámico dispuesto a construir una nueva relación hegemónica entre los grupos dominantes y los grupos subordinados.¹⁶

Desde nuestra perspectiva los procesos de socialización en vías de un conformismo dinámico son sumamente importantes, máxime cuando estamos pensando y percibiendo la gran necesidad de fortalecer valores distintos a los de una sociedad adaptativa y en pro de aquella que postule un cambio social con rostro humano, con principios democráticos y sin caer fríamente en formas de opresión como ha sucedido en algunas sociedades del llamado socialismo realmente existente.

Distributivo-selectivo Tradicionalmente se la ha encomendado al sistema educativo cumplir la función implícita de verificar la distribución selectiva del estudiante y obviamente de los egresados de las aulas escolares. Confiados en los criterios y normas de promoción social, recompensas mediante mejores ingresos, adquisición de bienes materiales y sociales, estatus, pertenencia a las élites y ascenso social en la dirección de una prosperidad en donde según los principios de la “democracia occidental”: igualdad de oportunidades, meritocracia, etcétera, se está siempre dispuesto a la perpetua estratificación social.

Para el incrementalismo y las teorías de la reproducción-resistencia se considera positiva una efectiva igualdad de oportunidades, traducida en una mayor igualdad de oportunidades para otros bienes sociales. Sin embargo, podemos asegurar que una igualdad de oportunidades de acceso y permanencia escolar amplía las posibilidades de que mayores grupos de la población participen en procesos de reconstrucción social.

Control social Históricamente el sistema educativo nacional ha jugado un papel de instancia reguladora y en cierta forma de control social por parte del gobierno. Dicho mecanismo ocurre de cuatro

¹⁶ Véase Gramsci: *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce* (T.3 de “Cuadernos de la cárcel”). Juan Pablos, México, 1978, p. 12. La dinámica concepción gramsciana no acepta el conformismo como simple adaptación a lo institucionalmente establecido.

maneras; en primer lugar porque el Estado puede regular el acceso a la educación, a las oportunidades de ascenso, a determinados niveles de conciencia de diversos sectores sociales; en segundo lugar, porque el Estado, al influir en los contenidos y en la orientación de la educación, pretende imponer un modelo ideológico y cultural que establece normas, sanciones, recompensas y valores; en tercer término, porque el Estado utiliza los beneficios educativos en su negociación política con diversos grupos ligados a clases sociales para responder a demandas y lograr apoyos que permita equilibrar su fuerza social como un Estado regulador de los intereses de los diversos grupos; y por último, en cuarto lugar, porque el magisterio nacional —que por su extracción popular y por variadas características de su profesión— ejerce en lo general, una actitud conservadora que se corresponde con una legitimación del Estado cuyos controles sociales son todavía más complejos. De estas cuatro formas, la escuela o el sistema educativo en general opera una regulación de tipo ideológico y político, acerca de las diversas tendencias siempre dando preferencia a aquella dirección deseada por el mismo Estado.

En lo referente a este quehacer, nuestra perspectiva busca aprovechar las contradicciones del desarrollo del capitalismo mexicano para pensar que también en la escuela es posible promover valores diferentes a los socialmente establecidos. En esta percepción de contradicciones se puede aprovechar la misma racionalidad del Estado orientada a promover la conservación de la sociedad actual —y bajo ciertas condiciones— se promovería una racionalidad distinta hacia el fortalecimiento de una sociedad emergente basada en valores opuestos a la sociedad vieja.

Quehacer económico Es indudable que la educación contribuye de variadas formas al desarrollo económico en cualquier país. Diversos estudios preferentemente desde un enfoque economicista¹⁷ hacia la rentabilidad de la educación, han intentado medir diversos aspectos de esta función. Algunos de los cuales han puesto énfasis de los aportes de la educación a la producción,

¹⁷ Principalmente destacan aquellos que se apoyan en dos enfoques teóricos: el de “la escuela neoclásica” y el de “los requerimientos de la mano de obra” (véase Carlos Muñoz Izquierdo, *El problema de la educación en México: ¿laberinto sin salida?*, Centro de Estudios Educativos, México, 1983, pp. 62-63).

otros se han abocado a investigar la incidencia de la educación en la distribución del ingreso; han hecho correlaciones por ejemplo: sobre los costos educativos con los ingresos generados por los individuos a través de su trabajo, o bien sobre las inversiones educativas con los incrementos del ingreso interno.

Una tendencia incrementalista se ocuparía por revertir la aportación de la economía a la educación en favor de los grupos mayoritarios bajo un tipo de propiedad social y con base en una organización de unidades de producción marginales al sistema económico dominante, por ejemplo: cooperativas, u otras formas de producción en las que los valores de igualdad, participación y justicia puedan fortalecerse con mayores facilidades.

A manera de síntesis podemos decir que los anteriores quehaceres de la educación, pueden registrar las siguientes contradicciones entre ellas.

a) En cuanto a las relaciones entre educación, economía y la función distributiva selectiva, puede suceder que las expectativas de ascenso social derivado de la tercera función puede entrar en conflicto con la función de control social en tanto que el sistema económico no satisfaga las expectativas creadas por los estudiantes. El deseo de mayores calificaciones ocupacionales, influido por la carrera meritocrática puede llevar a un exceso de calificaciones que los propios empleadores no requieran de ese tipo de profesionalización y como desventaja, ofrezcan bajas remuneraciones. También, podría suceder que las oportunidades reales de empleo puedan ser insuficientes frente al abundante egreso escolar y, por tanto, se produzca un serio desajuste estructural;

b) Respecto al control social y la regulación del Estado, puede suceder que los maestros, en vez de actuar como instrumento para los fines estatales, puedan orientar sus contenidos en pro de una estimulación del sentido crítico y aún hacia una plena resistencia en contra del sistema político-social imperante. En este sentido, los grupos beneficiados por la educación pueden paulatinamente incrementar su capacidad de presión y negociación en contra de los intereses del Estado y de la ideología de los grupos dominantes.

En fin, estas contradicciones muestran dos cosas que no debemos perder de vista a lo largo de esta investigación: que las políticas

educativas y los propios quehaceres de la educación son necesariamente conflictivas y que sus decisiones son fuertemente condicionadas por diversos grupos sociales contradictorios entre sí. Entre éstos habrá algunas contradicciones de carácter inmediato (necesidad de no exasperar a la burocracia política, especialmente a la fracción gubernamental, por ejemplo), pero habrá también otras derivadas de la viabilidad del propio proyecto político que puede requerir posponer algunas metas deseables de políticas educativas por atender a otros aspectos del desarrollo.¹⁸

En ningún sector de la educación pública como en el de la educación agrícola superior, que ofrece servicios educativos a ese 24% de la población total del país ubicada en su mayoría en el medio rural, se observan las grandes desigualdades sociales y desventajas de los estudiantes para fortalecer su capital cultural.

Por otro lado, ante una tendencia de mayor concentración de la matrícula total en el área de ciencias sociales y administrativas con un 59% para 1995, aunque en ella ocupen destacado lugar pocas disciplinas como Derecho, Administración Pública y Contaduría. Para el caso de la educación agrícola superior se ha mantenido estable su matrícula en el concurso de las otras áreas, en un 3.5% en los últimos años, aunque varios años después de 1984 bajó y luego ha recuperado su estabilidad.

Ante las anteriores situaciones y por las exigencias de los sectores sociales y grupos gubernamentales, la educación agrícola superior no sólo está en debate sino que requiere de su fortalecimiento.

Es nuestra intención ofrecer este cuadro de quehaceres de la educación agrícola superior con el fin de reiterar nuevamente que éste será nuestro marco para facilitar el análisis de las políticas educativas en el período que nos ocupa en México.

¹⁸ Ibarrola María De, "El papel de los sistemas escolares en el contexto de dependencia de los países del Tercer Mundo", Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo, México, 1977, (mimeo), pág. 26 y siguientes.

BIBLIOGRAFIA

Aguilar Villanueva, Luis F. 1992. **El estudio de las políticas públicas**, Ed. Porrúa, México.

_____. 1990. "Política pública y gobierno del Estado" en **Revista del Colegio de Ciencia Política y Administración Pública**.

Bordieu, J. y C. Passeron. 1985. **La reproducción**, Ed. Lala, Madrid.

De Ibarrola, María (Antología). 1985. **Las dimensiones sociales de la educación**, Ediciones el Caballito, México.

De la Peña, Guillermo. 1981. **El aula y la fecula**, El Colegio de Michoacán, México.

Durkheim, Emilio. 1977. **Las reglas del método sociológico**, Ed. Pleyade, Buenos Aires.

_____. 1979. **Sociología y educación**, Linotipo, Bogotá.

_____. 1981. **Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas**, Ediciones La Piqueta, Madrid.

Fuentes Molinar, Olac. 1984. **La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa, Notas para discusión**. Documento interno de la Maestría en Investigación Educativa, ISCE, 30 de marzo, (mimeo).

_____. 1983. **Educación y política**, Ed. Nueva Imagen, México.

Giroux, Henry. 1985. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico" en **Revista Cuadernos Políticos**, Núm. 44, julio-diciembre.

Jiménez Mier y Terán, Fernando. 1987. "Educación y estructural-funcionalismo (Primera parte) en **Revista Cero en Conducta**, Año 2, Núm. 2, enero-febrero.

_____. 1987. "Educación y estructural funcionalismo (Segunda parte)" en **Revista Cero en Conducta**, Año 2, Núm. 8, marzo-abril.

Latapí, Pablo. 1981. **Política educativa y valores nacionales**, Ed. Nueva Imagen, México.

_____. 1980. **Análisis de un sexenio de educación en México (1970:1976)**, Ed. Nueva Imagen, México.

Memoria del 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa 1993: Síntesis y perspectivas, México, D.F. Noviembre.

Salomon, Magdalena. (1980). "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social" en **Revista Perfiles Educativos**, Núm. 8, abril-junio. UNAM.

_____. 1986. "Análisis de la escuela desde la teoría de la reproducción y una visión general" en **Revista Cero en Conducta**, Año 1, Núm. 9, enero-febrero.

_____. 1988. "Un enfoque sociológico de la educación: Durkheim" en **Revista Cero en Conducta**, Año 3, Núm. 15, noviembre-diciembre.

Varela Petito, Gonzalo y Rogelio Hernández Rodríguez (Coords.) 1991. **Políticas públicas en América Latina**. Seis estudios de caso, FLACSO, México.

Vasconi, Tomás. 1985. "Ideología, Lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina", en G. Labarca *et al.* **La educación burguesa**, Nueva Imagen, México.

Victorino Ramírez, Liberio. 1993. **Sociología y educación superior. Aproximaciones teóricas a las corrientes contemporáneas**, CESE-IMESE, México.

_____. 1995. **Modernización y formación de profesores-investigadores**. UACH.

Varios Autores. 1992. **Hacia la reestructuración de la educación superior** (Memoria 2o. Foro Nacional).

Reyes Heróles, Jesús. 1985. **El liberalismo mexicano en pocas páginas**, FCE, México.

Weber, Max. 1983. **El político y el científico**, Premia Editora, Pueblo, México.

CAPITULO II

POLITICAS E INVESTIGACIÓN EN EDUCACION AGRICOLA SUPERIOR

INTRODUCCIÓN

Para los fines de estudio, que intenta analizar las acciones políticas desde la perspectiva de la Sociología de la educación, es importante establecer ciertos parámetros de referencias. Conviene pensar desde ahora qué es lo que se puede esperar de este tipo de análisis, y a la vez puntualizar la manera de cómo se relaciona la actividad política con la investigación de los procesos socioeducativos. De entrada reconocemos que la política dominante da por hecha la investigación educativa y a pesar de reconocer su importancia no incluye interés alguno por realizarla seriamente.

Para este apartado es básico entender no sólo las condiciones del origen de las políticas públicas; de entre ellas, las de educación, sino que es primordial ofrecer una definición ampliada de estas últimas políticas.

De igual forma se requiere para conocer mejor su desenvolvimiento en los diferentes espacios educativos, hablar de las dimensiones, no sólo de sus momentos de origen y conformación sino de aquellos que están entrelazados desde el discurso, la circulación, la recepción y la consiguiente aplicación en el interior del espacio escolar. En todo este recorrido destacaremos las implicaciones de la investigación educativa en las acciones de cada una de las políticas objeto del estudio.

2.1. POLITICAS DOMINANTES E INVESTIGACION SOCIOEDUCATIVA

Antes de ofrecer una definición ampliada de políticas educativas, la cual será uno de los conceptos guía en el desarrollo de este estudio, proponemos una básica consideración acerca de las políticas públicas, al tiempo de que hablamos de las causas de su aparición e importancia de su análisis poniendo énfasis en las políticas de educación pública.

En el ánimo de debatir sobre las concepciones de las políticas públicas, tenemos que partir por desechar dos visiones sobre cómo se construyen estas políticas:

1a. Aquella que sostiene que una causa social anterior provoca la acción estatal, en donde la política pública será entonces una respuesta ante las cuestiones sociales.¹

2a. Otra que considera que cualquier política pública surge de criterios gubernamentales racionalmente concebidos.²

A diferencia de esas dos concepciones, las políticas públicas son el resultado de la interacción entre intereses sociales y diversos, articulados por el sistema de dominación y el de acumulación de capital.

En otros términos, ambos niveles determinan el contenido de los conflictos. Así la solución total o parcial de los mismos, tiene su impacto a nivel de las relaciones sociales.

Las políticas públicas en los Estados modernos han surgido desde dos perspectivas; por un lado, se han implementado como opciones para resolver un conflicto en donde las causas son preminentemente de índole social y política; por el otro, las políticas públicas representan un proyecto de cambio en la orientación estatal en las que dichas políticas son ser y razón de ser del nuevo tipo de Estado. En síntesis, las políticas públicas tienen que ver con los distintos regímenes políticos.³

¹ B. de Márquez, Viviane, "El proceso social en la formación de políticas: el caso de la planificación familiar en México", *Estudios Sociológicos* No. 5 y 6, Vol. 12, mayo-diciembre, Colmex., México, 1984, pp. 311-331.

² Suchuckingrainer, Godou, "La protección ambiental en México. Sobre la conformación de una política pública". *Estudios Sociológicos*, No. 7, Vol. 3, enero-abril, Colmex., México, 1985. pp. 47-83.

³ Véase al respecto el Cuadro 1 de este Capítulo.

En los últimos cinco años en México, está adquiriendo importancia el estudio de las políticas públicas, sobre todo porque ahora más que en otros tiempos los cambios en el tipo de Estado y los regímenes políticos hacen más complejos los procesos y, por ende, se requiere caracterizar al Estado mexicano y a sus principales actores sectoriales como el de la educación.⁴

Durante el 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en noviembre de 1993, en la Mesa VII, se habló sobre políticas educativas y científicas, se hizo énfasis en que un grupo de investigaciones realizadas en la década de los 80s tuvo como objeto de análisis una política en particular y no las políticas.

Por otra parte, se destacan la inclusión de elementos tales como: Estado y régimen; conflicto, negociación y actores protagónicos.

En cuanto a las conclusiones, en dicha Mesa se señaló que es importante hacer esfuerzos para subsanar problemas teórico-metodológicos, así como estar al día en la producción internacional sobre el estudio de políticas públicas.

También se dijo que el trabajo en equipo es siempre fructífero y estimulante y que resulta del mayor interés romper los límites de nuestras parcelas de conocimiento y que mediante la discusión de problemas y retos teórico-metodológicos en conjunto se puede avanzar aún más.

En el sentido de las conclusiones sobre políticas educativas en dicho Congreso, en México se están llevando a cabo estudios sobre el análisis de políticas públicas en general y de políticas por sector en particular, en donde participan no sólo administradores, sino también sociólogos y politólogos. Esto lleva a contar con una serie de elementos para el análisis de políticas públicas.

Al respecto, Luis F. Aguilar Villanueva⁵ y otros estudiosos del tema nos señalan que el campo multidisciplinario y profesional de las ciencias de política o política pública surge a mediados de este siglo

⁴ En cuanto a las políticas educativas en los diferentes niveles del sistema educativo nacional, el estudio de éstas como políticas públicas son tan importantes para conocer el impacto de la orientación educativa actual del Estado y su régimen, lo cual implica conocer el sistema y sus actores (2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Conclusión de la Mesa 7, "Políticas educativas y científicas", noviembre, 1993, México).

⁵ Aguilar Villanueva, Luis F. *El estudio de las políticas públicas (estudio introductorio y edición)*, Porrúa, México, 1992.

en los países anglosajones. Las principales consideraciones que inspiraron su emergencia y desarrollo fueron que las ciencias sociales deberían contribuir con su conocimiento sistemático a la solución de los problemas públicos que enfrenta toda sociedad en el mundo actual y que para ello resulta prioritario ocuparse de entender y explicar la especificidad de los procesos decisionales estatales, que conforman las políticas públicas, tanto aquellos gubernamentales como los de naturaleza legislativa o judicial.

El análisis científico de este campo tiene como objeto de conocimiento las políticas, decisiones y acciones que resultan del intercambio de los agentes estatales, principalmente los gubernamentales, con los agentes sociales y grupos políticos. En otras palabras, busca explicar cómo se definen los problemas públicos, cómo se toman e implementan las decisiones y cómo se evalúan los resultados. El foco del análisis suele ser el gobierno, en tanto que es uno de los actores centrales de las decisiones nacionales.

El potencial analítico de enfoque de políticas públicas es la absorción innovativa que hace de las herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas de las ciencias sociales y administrativas: los métodos cuantitativo y cualitativo de la investigación social, el análisis costo-beneficio, el análisis de factibilidad política, la investigación de operaciones combinados con el análisis organizacional y las dimensiones jurídico-normativa y gerencial.

Conforme se ha desarrollado el análisis de políticas públicas se ha estrechado y a la vez delimitado la relación de los investigadores y analistas con los tomadores de decisiones. Dos tipos de investigaciones suelen realizarse: a) aquellas que ponen énfasis en el conocimiento de las políticas, cuyo interés está centrado en explicar cómo se llegó a las decisiones y cuáles son los resultados que les son imputables a las mismas, a la luz del impacto que tales políticas tuvieron sobre los problemas de orden público que buscaban resolver; y b) aquellas que subrayan el conocimiento de las políticas, aquí el énfasis está en dilucidar cuál era o es, en un momento dado, la mejor opción de política para un problema público específico.⁶

⁶ En esta investigación hay que definir "el análisis de políticas" de la "investigación sociológica" y de "la evaluación de la política". El 1o. "examina un problema de

A partir de la crisis económica en que se vio envuelto nuestro país desde 1982 y dadas las exigencias del nuevo contexto mundial de final del siglo, marcado por la crisis financiera externa en el mundo periférico y el derrumbe de los estados de Europa del Este, la sociedad mexicana ha protagonizado intensos y profundos cambios económicos y políticos, con distintos grados de éxito y dificultad.

Es importante destacar que estos cambios imponen, entre otras cosas, modificaciones cuantitativas en las relaciones sociedad y gobierno. Por tal razón, las decisiones y las acciones del gobierno y de las organizaciones sociales han pasado a ocupar un lugar muy importante, para prefigurar un futuro más positivo para el país, que cristalice en un mayor desarrollo.

Las nuevas relaciones entre sociedad y gobierno que se han procesado en los últimos años, caracterizadas por la creciente pluralidad y autonomía de la sociedad, están convirtiendo a las políticas gubernamentales, así como a las decisiones judiciales y legislativas en el espacio privilegiado del consenso o del conflicto sociopolíticos. Sobre todo, por la atención creciente que cada agente, grupo social o político pone en la legalidad, representatividad o idoneidad para la solución de los múltiples y diversos problemas que estiman deben ser atendidos por la autoridad pública.

Hasta ahora como se ha podido observar hemos destacado la influencia y la importancia de las políticas públicas gubernamentales a las que hemos calificado como dominante; sin embargo, en las siguientes páginas tenemos que dilucidar, a partir de la definición de nuestra visión de políticas educativas, cómo se construyen también las políticas educativas subalternas en donde confluyen la participación de los diversos grupos.

políticas concreto en un esfuerzo por establecer qué debe hacer el gobierno..." La evaluación de investigación sociológica y la evaluación de políticas pueden poder estar motivadas por el deseo de motivar qué debe hacer el gobierno... pero se acercan sólo indirectamente. La investigación sociológica está diseñada para revelar relaciones, no necesariamente causales entre distintas variables..." A diferencia de la sociología, la evaluación de políticas está diseñada para determinar el impacto de los programas en curso (o en el pasado inmediato y la vigencia de su continuidad, como en el caso de la presente investigación". Se hacen preguntas como, ¿qué tan eficaz es el programa de estímulos académicos para mejorar la calidad académica y cómo impactó la modernización educativa del gobierno salinista en México? (Véase, Behn, Robert D. "El análisis de las políticas públicas" en Aguilar, Luis F. *Op. cit.* pp. 239-274).

CUADRO 1

REGIMENES POLITICOS
Y EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES

TIPO DE INTERDEP.	Tipo de régimen político		
	Burocrático Autoritario	Democrático Liberal	Patrimonialista
Jerárquica	Estructura piramidal. Control vía jerarquías paralelas	Estructura Poliárquica, control vía partidos, opinión pública y corporaciones	Estructura radial, control personalista.
Funcional	Racionalización, descentralización y subsidiaridad. Orientación eficiente.	Automatización y descentralización. Superposición funcional orientación clientelista.	Burocracia formal y unidades operativas ad hoc. "Corte". Orientación prebendalista.
Material Presuouestal	Universalidad presupuestaria. Asignación presupuestaria.	Autarquía financiera. Asignación competitiva.	Monopolización de recursos. Asignación discrecional.

Fuente: Oscar Oszlak: Políticas públicas y regímenes políticos. Reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. CEDES, Buenos Aires, Vol. III, núm. 2, 1980: 53.

2.2. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y
SUS NIVELES DE ANÁLISIS

Nuestro punto de partida reconoce que estudiosos de este tema han adoptado una definición de política educativa de manera unilateral y hasta cierto punto restrictiva. Un estudio sobre educación en la coyuntura de 1970 a 1976 define la política educativa "como el conjunto de acciones del Estado que tienen por objeto el sistema educativo. Estas acciones incluyen desde la definición de los objetivos de este sistema y su organización, hasta la instrumentación de sus decisiones".⁷

La anterior definición es poco útil para nuestro análisis si tomamos como base que las políticas educativas son también un espectro de las políticas públicas pero que, sobre todo, en sus diferentes dimensiones, etapas y niveles se entiende fundamentalmente como una negociación de intereses, en donde cada sector representado por sujetos, identifica la direccionalidad de sus diferentes proyectos históricos concretados en opciones de reforma académica, los cuales en ocasiones, sobre todo en ciertas aspiraciones, no son totalmente contradictorios, ya que en algunos puntos son diferentes pero con propósitos conciliatorios.

Entonces nuestra definición de políticas educativas la entendemos como: un conjunto de acciones propuestas y desarrolladas por actores sociales que tienen por objeto el sistema educativo. Estas acciones tienen sus propios mecanismos de desenvolvimiento.

Mientras que las políticas educativas dominantes están condicionadas por el tipo de régimen político y, por tanto, en ellas predominan los intereses de clases y grupos que tienen el poder político gubernamental, las políticas educativas subalternas llevan el sello de los intereses de las clases y grupos no dominantes aunque sí dirigentes, por lo menos en ciertos sectores sociales muy apegados a las universidades públicas.

Las dimensiones, las etapas y los momentos, incluyendo también los diferentes planos, nos darán una idea de todo ese gran proceso de construcción de este tipo de política.⁸

⁷ Latapí, Pablo, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, Nueva Imagen, México, 1980, p. 45.

⁸ Véase al respecto el Cuadro No. 2 de este Capítulo.

Entonces para analizar las políticas educativas,⁹ en torno a las acciones de financiamiento, contención y homologación salarial, reforma académica, la organización de la investigación y las medidas de evaluación, se tienen que considerar bajo esa visión amplia y es necesario estudiar sus dos dimensiones o perspectivas, las cuales se complementan:

La(s) política(s) como proyecto(s) que se vierte, por ejemplo, en declaraciones, disposiciones legales, etcétera... La(s) política(s) como resultado(s) incluyendo su dinámica correspondiente-, es decir, al conjunto de 'efectos' concretos a que los proyectos condujeran. La primera permite visualizar con mayor o menor nitidez los intereses o aspiraciones de una clase, o fracción de clase, o alianza de clases dominantes; la segunda, en cambio, permite revelar el conjunto de "obstáculos" y de "compromisos" con clases, capas o grupos diferentes de los portadores de los proyecto(s), y que median entre éste y su concreción¹⁰

Pero también podemos identificar dos orientaciones políticas que muchas veces responden a modelos sociales diferentes. De manera general existen dos grandes proyectos sociales¹¹ que se disputan la hegemonía mundial y por supuesto, su lucha se observa en nuestro país. El primer gran modelo, lo denominamos neoliberal, de claros rasgos capitalistas, aun cuando ha llegado a su fase monopólica pretende reordenar la sociedad bajo principios de alta productividad y eficiencia sin importarle mucho los problemas sociales.¹² El segun-

⁹ Se habla de políticas educativas en plural, sin embargo para precisar orientaciones de los diferentes sectores nos referiremos a políticas diferenciadas.

¹⁰ Vasconi, "Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina", en *La universidad burguesa*, pp. 173-174.

¹¹ En realidad la conceptualización de proyectos sociales o modelos son meramente circunstanciales. Pues es mejor conocido que el proyecto político de cualquiera de los sujetos sociales responden a ciertos intereses que se ligan con proyectos más amplios. Aquí se diferencia proyecto político o modelo y proyecto específico institucional. Además manejaremos otra connotación de proyecto, el proyecto nacional que más adelante se conceptualiza.

¹² Algunas características del proyecto neoliberal de modernización económica son: la industria de transformación prioriza los bienes intermedios y de capital, amplia apertura externa, tanto en importaciones como en exportaciones de manufacturas, desestatización del aparato productivo, incremento en la reprivatización del capital y un consecuente recorte presupuestal de los renglones sociales. (Véase José Valenzuela F, *El capitalismo mexicano en los ochentas*, Ed. ERA, 1986, México, p. 30 y Adolfo Gilli, *Nuestra caída en la modernidad*, Juan Bolfo Climent Editores, 1988, México, pp. 97 y 109.

do, basado en una concepción distinta, pretende mejorar la sociedad vía los cambios sociales acompañados de una mejor redistribución del ingreso o bien mediante una socialización de los medios de producción. Al primero lo denominamos dominante o hegemónico y al segundo subordinado o alternativo. Estos modelos influyen en las políticas educativas.

Ahora bien, con base en estos dos grandes modelos sociales prefigurados, proponen políticas que coadyuven a lograr sus propios objetivos, en las distintas esferas sociales, incluyendo las instituciones educativas. Por ello, asimismo podemos hablar de políticas dominantes que provienen de sujetos sociales.¹³

Por ejemplo, en los discursos de las políticas educativas provenientes del proyecto hegemónico encontramos delineada una perspectiva de las clases y fracciones de clases aliadas en el bloque dominante, mientras con el accionar y "resultados" de la política se observa, bajo la dirección de quien hegemoniza al bloque dominante, la participación de las clases subalternas como clases de apoyo en la realización del proyecto. En este proceso también encontramos el accionar correspondiente de la política educativa alternativa o disidente, ejerciendo una actitud de resistencia frente a la política hegemónica. Lo que significa que no en todas las acciones habrá oposición, en algunas de ellas posiblemente coincidirán, en otras se complementarán y, en unas más, si serán antagónicas.

Reiteramos que por políticas educativas se entiende al conjunto de acciones que tienen por objeto al sistema educativo, especialmente la educación agrícola a nivel de educación superior. Éstas van desde los objetivos hasta la ejecución de esas acciones. Sin embargo, la política educativa dominante tiene su propia dinámica. Las dos dimensiones señaladas expresan el proceso de toda política educativa y sus programas específicos. Pero, con el propósito de hacer más rica la explicación de este largo recorrido entre proyecto y efecto, se puede estructurar varios niveles¹⁴ en que se desarrolla la política:

¹³ Los sujetos sociales actúan y pugnan por la obtención, conservación o ejercicio del poder desde el gobierno federal, el gobierno estatal hasta los que interactúan al interior de la universidad vinculados a otros sectores sociales.

¹⁴ Las ideas principales acerca de los niveles provienen de Olac Fuentes Molinar, "La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa. Notas para discusión", Documento interno, *Maestría en Investigación Educativa*. ISCEEM, 30 de marzo de 1984.

a) **El nivel discursivo.** El discurso ante todo, representa la aspiración de las autoridades centrales y de otros sujetos fundamentales en la política educativa. Por ello, el discurso como todo hecho social, es resultado de un proceso que tiene que ver con la producción de sentidos. Como producto de una práctica social, los fenómenos de significación no se dan al margen ni como traducción de otro tipo de hechos considerados "reales", como si ellos fueran realmente importantes y aquellos su reflejo.¹⁵ Como acto de política educativa el discurso no tiene que ser verdadero para ser eficaz. Sus propósitos reales e ideológicos, cumplen una función válida por que apelan a los intereses, demandas, carencias y expectativas de diversas clases y estados sociales y aunque no se concreten sus acciones, legitiman "compromisos sociales" del Estado. Pero, el discurso, tampoco puede ser del todo falso, se requiere cumplir en lo mínimo, de lo contrario perdería eficacia.

b) **El nivel normativo.** Digamos que la columna vertebral de este nivel lo conforma la estructura legislativa. Las leyes, normas y disposiciones establecen la reglamentación del servicio educativo: las condiciones y el papel de los sujetos que participan en ese servicio. Aquí subyace también un componente discursivo, cuyo contenido da vida al servicio educativo. Las normas desempeñan la función de proponer, condicionar, etc., pero su desarrollo está sujeto al comportamiento de los "factores reales" que actúan en la sociedad y en el sector educativo. El gobierno puede impulsar disposiciones que beneficien o no los intereses de la clase dominante y a un sector del Estado, pero también puede impulsar otras que contraríen a esos intereses.

c) **El nivel programático y organizativo.** Este nivel está conformado por los diversos recursos y las formas organizativas que hacen posible cumplir las metas de la política educativa. Es de primordial apoyo para la burocracia y otros sujetos políticos, permitiéndoles establecer prioridades entre acciones posibles. No hay traducción unívoca entre los actos programáticos y organizativos y los propósitos de la política educativa. Para cumplir una aspiración existen diversas

posibilidades pero ellas están atadas a la existencia de recursos y a la voluntad política de la burocracia. La selección de acciones también están condicionadas por la disposición y exigencia de la burocracia política ya que ésta evalúa ideológicamente aquellas que le parecen normales y adecuadas.

d) **El nivel operativo.** Se entiende como la realización de las medidas de la política educativa. En este nivel participan no sólo sectores de la burocracia política sino los actores involucrados en las instituciones y en el proceso educativo; es decir las autoridades de cada institución, los docentes y estudiantes. Al respecto, su participación no soslaya la existencia del sistema educativo nacional y sus instituciones educativas específicas, cuyas estructuras complejas existen independientemente de la voluntad de quien las dirige en un momento determinado. Así, existen rígidas estructuras de carácter conservador que mantienen inalteradas las normas y prácticas educativas que han sido asumidas por los agentes educativos y que cualquier modificación alteraría su funcionamiento. Otras, muy pocas, mantienen reglas y prácticas en proceso de democratización, con carácter popular y defendiendo tradiciones pedagógicas liberadoras que intentan modificar por sí mismos su relación con la burocracia política y la sociedad civil. Éstos niveles de política educativa se complementan con los momentos que vive esa misma política como proyecto. En los momentos adquieren plena identificación y concreción cada uno de los niveles sin que entre ellos se establezca una actitud de su participación.

Preliminarmente estos momentos pueden dividirse en importantes fases, que van desde la generación de un determinado proyecto, la circulación, la recepción, hasta la ejecución del mismo.¹⁶

El primer momento o faceta de la política educativa, como proyecto, se caracteriza por el destacado papel que juegan las diversas instancias gubernamentales que se abocan al quehacer educativo. Todas ellas al elaborar un programa educativo siguen ciertas recomendaciones acordes con planes que se propone la burocracia política. Toma en cuenta los antecedentes según sea el

¹⁵ No interesa ahondar en el discurso como un objeto de estudio propio sino sólo como apoyo para comprender los niveles del proceso de la política educativa. Sin embargo, para ampliar lo ya citado puede verse Emilio de Ipola, *Ideología y discurso populista*, Folios ediciones, México, 1983, p. 20.

¹⁶ La idea en cuanto a los momentos del proceso de producción de una política como proyecto, aunque con matices distintos, proviene de Javier Mendoza Rojas y otros, *La planeación de la educación superior. Discurso y realidad universitaria*, Ediciones Nueva, México, 1986.

caso y pretende, a la vez, ganarse el consenso de las instituciones de educación superior.

Este primer momento de la política educativa se da bajo determinadas circunstancias sociales, muchas veces irrepetibles, por lo que, una de las explicaciones de sus múltiples contradicciones se deberá, quizá, a que en la mayoría de los casos el proyecto está determinado por condiciones coyunturales.

En la fase de circulación se concretan las estrategias y mecanismos de funcionamiento diseñadas especialmente para la puesta en marcha del proyecto y se busca con ello brindar una amplia información a todas las IES. En esta fase empiezan a aparecer con mayor intensidad los niveles discursivo, normativo, pero sobre todo el programático y organizativo.

Posiblemente en donde se hace más rico el análisis es durante las fases de recepción y ejecución del proyecto. El momento de recepción de un proyecto supone una observación sobre su eficacia en un contexto y una coyuntura determinada. Más, aun cuando los casos de estudio se ubican en regiones desiguales y en instituciones públicas. El carácter del proceso de circulación de un proyecto condiciona las formas de recepción del mismo. Los efectos que se prevén a partir de ciertas estrategias no siempre se cumplen; incluso puede haber efectos contrarios dado que un proyecto puede tener múltiples lecturas, desde el momento en que las condiciones sociales institucionales de recepción como las condiciones sociales de creación, se refieren a los procesos básicos de la sociedad: contradicciones, conflictos y antagonismos de diverso tipo.¹⁷

De un proyecto de política educativa sobre varias políticas específicas hacia las EAS ligadas a otras políticas, posiblemente produce efectos ideológicos en la medida en que éstos forman parte del conjunto de efectos sociales producidos por determinados intereses. Pero, también se deben considerar los efectos no estrictamente ideológicos, tales como la racionalidad matricular, reorientación de ciertas áreas académicas, creación de nuevas carreras, etcétera.

Las fases de recepción y ejecución de un proyecto de política educativa más allá de observarse como el efecto o resultado concreto, debe analizarse teniendo en cuenta varios elementos: el modelo

¹⁷ Mendoza Rojas, Javier y otros, *op. cit.*, p. 29.

de institución (filosofía, proyecto histórico y forma de organización académico-administrativa), la existencia de diversos proyectos universitarios, la correlación de fuerzas al interior, el carácter público o privado y las relaciones con los gobiernos federal y estatales.

El avance o rechazo en la recepción y ejecución del proyecto, estará seriamente condicionado por el papel que asuman los sujetos políticos que actúen fuera como dentro de la institución.

La exigencia de distinguir las dimensiones, los niveles y los momentos del proceso de las políticas educativas es con el fin de no caer en un reduccionismo absurdo. No hacerlo conduce a atribuir al proyecto, al discurso y a la norma la capacidad de conducir a la realidad educativa exactamente en la dirección deseada por los sujetos políticos del poder público. "El análisis de niveles y mediaciones permite, por el contrario, establecer la forma real en la cual la política se desenvuelve, las contradicciones que influyen sobre ella y las transformaciones que experimenta desde su expresión discursiva hasta su realización operacional".¹⁸ Para el propósito de este trabajo se consideran como proyectos hegemónicos¹⁹ los planes: Nacional de Desarrollo 1989-1994, que sirven como directrices generales a los que se supeditarán las políticas de educación superior como el Programa Integral para el Desarrollo de la educación Superior respectivo, PROIDES, aprobado por la ANUIES en octubre de 1986, el Sistema Nacional de Investigadores, 1984 y el Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994. Además el Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior, de la Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior, AMEAS, de 1989.

Estos proyectos están sostenidos materialmente por los aparatos de Estado. En el caso de la educación superior agropecuaria, ellos son la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Agricultura

¹⁸ *Idem.* p. 4.

¹⁹ Son proyectos hegemónicos porque provienen del Estado y porque sus aspiraciones son -en cierta forma- el producto de una correlación de fuerzas que abarca a la sociedad como un todo, en la que sobresale un grupo dominante que incide en el rumbo del Estado, marco institucional en el que se expresa una denominación y dirección como elementos fundamentales para seguir manteniendo "esa dominación, coerción e incluso aniquilamiento de los grupos adversarios y la dirección moral, intelectual e ideológicas de sus grupos aliados o afines" (Juan Carlos Geneyro, "Crisis de hegemonía y educación", *Ideología y ciencias sociales* (varios autores), UNAM, México, 1979, p. 189.

CUADRO 2
PROCESO DE CONSTRUCCION DE LA
POLITICA EDUCATIVA

P O L Í T I C A E D U C A T I V A	Dimensiones sociales	Niveles de la realidad	Momentos o fases
	Proyecto	Discursivo	Creación o generación
	Resultado	Normativo	Circulación
		Programático y organizativo	Recepción
	Operación	Ejecución	

FUENTE: SINTESIS DE LA EXPOSICION CORRESPONDIENTE.

y Recursos Hidráulicos (actualmente Secretaría de Ganadería y Desarrollo Rural, SAGAR), el CONACYT y otras instancias no estrictamente gubernamentales como la ANUIES y la AMEAS.

2.3. LAS RELACIONES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON LAS ACCIONES POLÍTICAS

Hasta 1988 son contados acerca de la investigación educativa relacionados con la educación agrícola superior, realizados por investigadores que se desenvuelven en este ámbito de trabajo, los existentes no pasan de ser estudios muy específicos de una sola institución o de una región del país.²⁰ La mayor parte de estas

²⁰ En el caso de la Universidad Autónoma Chapingo, son conocidos los trabajos de Bernardino Mata, especialmente *Tesis educativa para la educación agrícola superior en la UACH*, Tesis de Maestría, Colegio de Posgraduados, México, 1984.

investigaciones no abordan, estrictamente, a la educación agrícola superior sino a la educación en el medio rural, y provienen de investigadores de centros de investigación autónomos;²¹ de cualquier manera, ante las implicaciones políticas y sociales de las acciones educativas y ante la poca relevancia de estos trabajos, no podemos más que precisar los diferentes planos que analizaremos en esta aventura investigativa.

Además de los estudios citados, a propósito del 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1993, se hizo un inventario de los trabajos publicados en la UACH sobre la cuestión educativa por el periodo de 1982 a 1992, se encontraron en efecto variados trabajos que se habían difundido como artículos en las revistas de la UACH; como tesis de Maestría y Doctorado de profesores involucrados o bien de expertos que, como docentes, habían desarrollado en alguna área dedicada al trabajo docente, de investigación y servicios educativos y como proyectos amplios con otras universidades del país y del extranjero.²²

Conviene señalar que los esfuerzos por los docentes que desean afianzar el vínculo acerca de las relaciones de investigación educativa con las acciones de cambio, se gesta ya como programa de investigación²³ recientemente, en mayo de 1994. A partir de esta fecha la investigación en los problemas de educación agrícola adquiere nuevas dimensiones y nuevos compromisos²⁴.

"Los trabajos de campo en la formación del agrónomo necesario", UACH, México, 1981. Así como también los estudios de Juan Manuel Zepeda del Valle, "Educación agropecuaria e historia de México. Del origen de la agricultura a la conquista", *Textual*, Nos. 22-23, UACH, 1988, entre otros.

²¹ Principalmente destacan los trabajos de Silvia Schmelkes, "La utilidad del alfabetismo en una zona rural de México" y de María Antonieta Rebeil, "Educación no formal en áreas rurales mexicanas" en *La educación y desarrollo dependiente en América Latina*, (Compilador: Daniel A. Morales-Gómez), CEE-Gernika, México, 1979, pp. 233-288.

²² Véase Spitzer, Terry Carol. "Panorama de la investigación educativa en la UACH (1982-1992) *Memoria Primer Foro de Investigación Educativa en la UACH*. UACH, México, 1994.

²³ *Programa Nacional de Investigación Educativa en la UACH*. UACH, México, 1994. Subdirección General de Investigación.

²⁴ Victorino Ramírez Liberio. "La investigación educativa en los noventa. Una visión en México y en la UACH". en varios Autores *Consolidación de Programas y Creación de Centros de Investigación México*, UACH, 1999.

Se reitera, este estudio intenta analizar las acciones políticas desde el punto de vista de la sociología de la educación. En consecuencia, se propone delimitar diversos planos en las políticas educativas.

a) Lo filosófico e ideológico. No cabe duda que las políticas educativas forman parte de un proyecto de sociedad. Así mismo supone la definición de conceptos básicos, tales como: naturaleza del "desarrollo", del "hombre", de la "sociedad" y de la "educación". Se incorporan otros valores como "derechos humanos", "educación eficiente", "educación empresarial", etc., los cuales guardan relación con los grandes planteamientos, tanto para el Estado-gobierno como para el Estado-sociedad civil.

b) En el plano social, las políticas educativas pueden concebirse como un diseño de ingeniería social que establece ciertas relaciones entre los procesos educativos sobre su ámbito directo y con relación a otros procesos sociales. Esto sirve para apreciar las conveniencias sociales que se esperan de las decisiones y acciones en el sistema educativo.

c) En cuanto a lo administrativo-organizativo, las acciones educativas consisten en mejorar el funcionamiento del sistema educativo como una parte peculiar de la administración pública y engloban todos los elementos que hacen eficiente una determinada organización.

d) En el plano estrictamente pedagógico, las políticas educativas se presentan como el conjunto de características, del proceso enseñanza y aprendizaje; al mismo tiempo supone una definición con base en una concepción teórica de aprendizaje y el uso adecuado de técnicas para el fortalecimiento de la relación educador-educando.

e) En el ámbito del poder político o la negociación de intereses, esta política se mueve en el campo de las presiones, demandas y apoyos de los diversos grupos y sectores sociales, por lo que supone criterios políticos para normar las decisiones.

Según los investigadores educativos, desde las ciencias de la educación se podrían investigar los diversos planos señalados. La sociología de la educación por su parte, se centra principalmente en el ámbito social. Para fines de este estudio, además de abarcar el plano social, nos interesa también el ámbito del poder político o la negociación de intereses, a pesar de las restricciones con que nos podemos encontrar.

Específicamente en cuanto a las relaciones de la investigación con las acciones políticas, es seguro que pueda influir en las decisiones de políticas educativas, sobre todo cuando contiene un carácter aplicativo. Sin embargo, como se señaló anteriormente, es posible que los resultados de investigación no se consideren por quienes toman decisiones o por quienes las instrumentalizan. Tal situación puede deberse a que los problemas tratados por los investigadores no correspondan a los asuntos que inquietan a los políticos; que el lenguaje utilizado por los investigadores o la relevancia de sus conclusiones sean incomprensibles por quienes toman las decisiones. En sentido amplio, la investigación educativa es un proceso complejo que rebasa el ámbito político. Más aún, cuando entendemos la investigación educativa "...como un proceso indagatorio que centra su atención en las situaciones problemáticas que existen en los sistemas educativos... el que forma parte de una sociedad que presenta conflictos y diferencias entre los diversos sectores que lo conforman".²⁵

Dicho proceso indagatorio es complejo y contradictorio, es complejo por que son muchos los aspectos que hay que estudiar, y es contradictorio porque no podemos dar una versión universal de los hechos, por lo que no existen verdades absolutas sino sólo un relativismo de conocimientos verdaderos.

Como decimos en páginas anteriores, hay investigaciones socioeducativas emprendidas por los propios políticos con el fin de legitimar, a posteriori, las acciones políticas que aparentemente ya están consolidadas. Hay otro tipo de investigaciones que buscan analizar las políticas educativas, sea en aspectos amplios o en renglones particulares, con el fin de conocer los alcances y los obstáculos, y poder replantear acciones que fortalezcan la direccionalidad del proyecto de nuestra preferencia. En esta última orientación se ubica el presente estudio.

²⁵ Manuel Figueroa Undia, etal. "Datos básicos y directivas para la elaboración de un programa de investigación educativa", en *La educación y desarrollo dependiente en América Latina*, p. 49.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Villanueva, Luis F. 1992. **La hechura de las políticas públicas (estudio introductorio y edición)**, Porrúa, México.

B. de Márquez, Viviane. 1992. "El proceso social en la formación de políticas: el caso de la planificación familiar en México". **Estudios Sociológicos** No. 5 y 6, Vol. 12, mayo-diciembre, Colmex., México.

Fuentes Molinar, Olac. 1984. "La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa. Notas para discusión". **Documento interno**. Maestría en Investigación Educativa. ISCE.

Geneyro, Juan Carlos. 1979. "Crisis de hegemonía y educación". **Ideología y ciencias sociales** (Varios autores), UNAM, México.

Gilli, Adolfo. 1988. **Nuestra caída en la modernidad**. Juan Boldo Climent Editores, México.

Ipola, Emilio de. 1983. **Ideología y discurso populista**. Folios ediciones. México.

Latapí, Pablo. 1980. **Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976**, Nueva Imagen, México.

Mata García, Bernardino. 1984. **Tesis educativa para la educación agrícola superior en la UACH**. Colegio de Posgraduados, México.

Mendoza Rojas, Javier, et al. 1986. **La planeación de la educación superior. Discurso y realidad universitaria**. Ediciones Nuevomar. México.

Morales-Gómez, Daniel A. (comp.). 1979. **Educación y desarrollo dependiente en América Latina**. CEE-Gernika, México.

Valenzuela, José. 1986. **El capitalismo mexicano en los ochenta**. Era. México.

Vasconi, Tomás I. 1980. "Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina". **La educación burguesa**. Nueva Imagen. México.

Oszlak, Oscar. 1980. **Políticas públicas y regímenes políticos. Reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas**. CEDES. Buenos Aires.

Suchurckgrainer, Goudou. 1985. "La protección ambiental en México. Sobre la conformación de una política pública". **Estudios sociológicos**, No. 7, Vol. 3, enero-abril. Colmex.

Terry Carol, Spitzer. 1994 "Panorama de la investigación educativa en la UACH, 1982-1992". En **Memoria 1er. Foro de Investigación Educativa en la UACH**. UACH, México.

Victorino Ramírez, Liberio. 1993. "Las teorías de la reproducción-resistencia en educación". **Teoría, campo, historia y filosofía de la educación**. SEP. Guanajuato. Septiembre. 2o. Congreso de Investigación Educativa.

_____ 1999. "La investigación educativa. Una visión en México y en la UACH", en Varios Autores Consolidación de Programas y creación de Centros de Investigación, UACH.

Zepeda del Valle, Juan Manuel. 1988. "La educación agropecuaria e historia de México. Del origen de la agricultura a la conquista". **Textual**, Nos. 22-23, UACH, México.

CAPÍTULO III

CONTEXTO Y COYUNTURA DEL SEXENIO 1988-1994

INTRODUCCION

Las acciones educativas del régimen del Lic. Carlos Salinas de Gortari se ubican dentro de un proyecto político seriamente condicionado por dos hechos fundamentales: por una parte, se agudizan los conflictos sociales originados por la ya reconocida crisis económica con que inició el anterior régimen del Lic. Miguel de la Madrid (1982-1988), bien conocido también como los inicios del modelo económico de rasgos neoliberales en México y, por la otra, el sistema político se encuentra seriamente desgastado y desacreditado, sobre todo por los dudosos resultados de las elecciones de aquel fatídico agosto de 1988, que llevó al Lic. Salinas de Gortari al poder presidencial.

En este apartado se comentan ambos fenómenos, los que a nuestro juicio constituyen el contexto y la coyuntura, así como también se presentan como condición *sine qua non* para la opción gubernamental del citado proyecto, al mismo tiempo que señalaremos las implicaciones sociales de las políticas educativas dominantes.

3.1. EL CONTEXTO

Para fundamentar el contexto del sexenio objeto de estudio es necesario plantear breves antecedentes de los sexenios más contemporáneos con el objeto de caracterizar sus principales

orientaciones acerca de los fenómenos económicos, políticos y educativos fundamentalmente.

Después de que el Lic. Echeverría sustituye el modelo de Desarrollo Estabilizador por el denominado Desarrollo Compartido con el fin de atacar los graves problemas sociales sobre todo para garantizar repartir equitativamente el bienestar, corregir el desequilibrio entre el campo y la ciudad, disminuir la desocupación¹, dicho modelo sufre cambios en el siguiente sexenio.

En el campo de las acciones educativas, su proyecto se implementó con dos características peculiares, como un plan de modernización democratizante con visos de control social y en ciertos momentos de crisis reaparecían las acciones de reaseguro de hegemonía con papel más que paternalistas muchas veces de rasgos autoritarios. Esta tónica en el tratamiento educativo lo llevó a ofrecer preferencias a los aspectos académicos particularmente a quienes cuestionaron al sistema de control político y que nunca pidieron en sus demandas públicas una reforma educativa sino que puntualizaron una reforma en los modos de hacer política.

Esas fueron las razones de peso para apoyar, con más recursos, a la educación media superior y superior e incluso a la investigación científica. En el caso de la educación agrícola, en el mismo nivel educativo ya señalado, se crearon y crecieron los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, los Institutos Tecnológicos Agropecuarios e Institutos Tecnológicos Regionales y, sobre todo, las reformas a algunas Escuelas Nacionales de Agricultura y su transición a universidades públicas.

Como se argumentó en el aspecto económico del desarrollo compartido, la crisis de confianza que vivió el régimen del Lic. Echeverría, devino en una crisis económica, sobre todo por la gran fuga de capitales. El sector industrial acusa un desajuste respecto a los cuadros técnicos y profesionales requeridos; no hay recuperación de la balanza comercial ni de la economía agrícola, por lo que se recurre a la importación de alimentos; aumenta la demanda externa y, también, la dependencia científico-tecnológica.

¹ Véase *Informe Presidencial 1975*, p. 28.

El gobierno del Lic. José López Portillo impulsa una nueva estrategia de desarrollo, mejor conocida como "alianza para la producción" para algunos o petrolización para otros. En estas nuevas circunstancias los programas educativos, sus alcances y perspectivas, estarán condicionadas por esas políticas. En este sentido se observarán nuevas características del Estado mexicano, condicionada por las políticas que transitan de una modernización flexible a una modernización con austeridad.

Durante el sexenio 1976-1982, el gobierno de López Portillo enfrenta al inicio de su gestión graves problemas de gran magnitud:

a). La "Crisis de Confianza" del bloque en el poder, particularmente de las fracciones burguesas del norte del país (Monterrey) y la agrícola-exportadora (Sonora y Sinaloa).

b). La "Crisis" también afectó a otros sectores sociales, como la pequeña burguesía urbana que viviendo un proceso de inflación y devaluación encontraron trabas en el ascenso social y movilidad en los pequeños negocios y empresas medianas, pues el clima especulativo y de monopolización creciente limitaba su desarrollo.

La nacionalización de la banca, duro golpe para una de las fracciones más fuertes de la burguesía, no cambió en lo fundamental el apoyo al capital extranjero, ni permitió pensar en una modificación de las relaciones de fuerza en favor del movimiento popular, pues estuvo articulada por necesidad económica y de clase a una política de austeridad y restricción al extremo de los canales de movilización democrática e independiente de las masas. En este sentido, la medida de la nacionalización tuvo un alcance muy limitado en la recuperación del consenso y legitimidad por parte del Estado: la euforia nacionalista se vio de pronto rebasada por el convencimiento de que ayudaba en muy poco a la recuperación de las deterioradas condiciones de vida de las masas trabajadoras.

Aunque pretendió romper con el discurso político que LEA utilizaba (justicia social, populismo, etc.) López Portillo sigue una

tónica parecida recalcando su decisión modernizadora de la administración pública. En el bloque dominante, hay una recomposición en los cuadros de la burocracia política, los técnicos y planificadores se instalan en importantes áreas de la administración pública y buscan mejorar las relaciones con la burguesía;2 sin embargo, las políticas salariales son austeras y los sectores trabajadores ven caer sus salarios reales.²

Aplicar una política salarial austera no refleja necesariamente la existencia de una crisis económica. Por el contrario, existe un impulso de modernización capitalista acelerada fundamentalmente por las divisas petroleras de 1979-1980, las cuales definen nuevas formas de intervencionismo estatal y acumulación privada. Los ingresos por el petróleo posibilitan recursos para el gasto social prioritario (vivienda, salud, educación, etc.) pero no las pautas de desequilibrios regionales, sectoriales ni la distribución del ingreso.

La política gubernamental de López Portillo, no sólo pretende mejorar sus relaciones con las clases dominantes sino que también busca consenso en los sectores subalternos, así se justifica la reforma política que implica, al mismo tiempo, no sólo una conquista de la lucha popular independiente sino un avance en la modernización del aparato político y la configuración de una nueva dinámica en la composición de las clases sociales.

En el ámbito de los trabajadores asalariados (maestros, telefonistas, electricistas, universitarios, etc.) se han consolidado procesos democratizadores en algunos de ellos, mientras que en otros han sido objeto de fuerte represión. La capacidad transformadora del régimen sigue siendo vigente, particularmente en el movimiento urbano popular, como los casos de organizaciones de orientación maoísta en Monterrey, Durango, Morelos, etc., quienes tienen cierta capacidad de negociación frente al Estado, su lucha ha sido neutralizada por las prebendas otorgadas y por el proceso de cooptación de algunos de sus principales líderes.

²Méndez Lugo, Bernardo "Tendencias recientes del Estado mexicano en la política de educación superior", en *Foro Universitario*, núm. 41, segunda época, STUNAM, Abril 1984, p. 31.

Estas breves características permiten apreciar que con el gobierno de López Portillo se pasa de un Estado benefactor populista a un Estado interventor tecnocrático³, en donde sus medidas de mayor racionalidad se verán concretadas en el sexenio del Lic. Miguel de la Madrid (1982-1988).

Como la tradición enseña, al igual que el presidente López Portillo buscó un deslinde frente al proyecto echeverrista, la política del Lic. Miguel de la Madrid muestra una aparente ruptura frente a su antecesor y pretende crear su propia imagen, tratando de profundizar y levantar consenso para un proyecto capitalista mexicano en armonía con el capital internacional.

Su principal característica es que su gobierno coincide con la crisis económica más sentida en el Estado mexicano posrevolucionario. Sus planes, programas y proyectos estarán permeados por severos recortes presupuestales a lo largo del sexenio. Su relación con las burguesías nacional y extranjera condiciona un tipo de organización jurídico-administrativa del aparato estatal para garantizar una racionalización en las actividades oficiales y evitar cualquier mal entendido con el capital. Se da una "racionalidad" al capitalismo por medio de la burocracia política, fortaleciendo particularmente a la Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP).

Dentro de la vida política, juega un papel destacado la racionalización de los gastos, la que obliga al ejecutivo a impulsar políticas nunca antes vistas, al menos en los dos sexenios anteriores: limitar la corrupción, el contratismo y fortalecer grupos que acumulen gran cantidad de funcionarios. Tales acciones no sólo se orienta hacia dar mayor eficiencia sino recuperar la credibilidad de los cuadros medios del aparato estatal y de la sociedad civil.

Dentro de la sociedad política se abren mayores espacios a la participación de los partidos políticos de oposición y se compromete, a nivel de discurso, a respetar la pluralidad de las elecciones. Frente a las organizaciones populares no partidistas hace público su respeto hacia ellas; sin embargo, desarrolla una

³ Idem.

política de represión selectiva y fuertes intentos por institucionalizar las demandas y las formas de negociación.

En el terreno de la economía lejos de lograr un mínimo crecimiento económico como se esperaba con la aplicación del Programa Inmediato de Reordenamiento Económico, con la caída de los precios del petróleo, la fuerte inflación y los sismos de septiembre de 1985, el gobierno tuvo que priorizar recursos, particularmente sobre vivienda a los habitantes del D.F. quienes fueron afectados por aquellos fenómenos naturales. Todas estas limitaciones en el gasto social, permearon la política educativa.

'LA TRANSICIÓN MODERNIZANTE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR'

De la modernización flexible que se dio en los sexenios de Echeverría y de López Portillo se pasa a una modernización con austeridad en el régimen de Miguel de la Madrid. La política de su gobierno en la educación superior se ha orientado hacia un control cada vez más cerrado, no obstante este nivel ha crecido en la década de los setenta y se ha estancado e incluso decrecido a partir de 1984. De 1970 a 1976 se fortalece, por ejemplo, el sistema nacional de tecnológicos regionales (agropecuarios, forestales y pesqueros) con el fin de formar técnicos medios para la industria, la agricultura y la pesca. De 1976 a 1982, todavía con auge petrolero, se triplica la matrícula en tecnológicos regionales en comparación con el ciclo escolar 1970-1975. Las universidades de provincia cuatriplicaron su población escolar en el mismo lapso, aunque ya, desde ese entonces la UNAM sólo duplicó su matrícula.

En este proceso de masificación de la educación media superior y superior, permitido por la política gubernamental en aras de recuperar consenso social, se generó al mismo tiempo una improvisación de la planta docente para atender al estudiantado de estos niveles. Los docentes, incorporados prematuramente al ejercicio de enseñar, vivieron la experiencia de un cambio en las relaciones entre profesor-alumno que los agarró desprovistos de experiencia docente, incluyendo la falta de formación disciplinaria y los apoyos de las

técnicas didácticas para enseñar apropiadamente a grupos numerosos. Este es el principal problema que los cursos de formación docente siempre buscan resolver.

A partir de 1982, cuando se conocen las medidas de austeridad propuestas en el Programa Inmediato de Reordenación Económica para superar la crisis, los subsidios y por consiguiente las funciones básicas de las instituciones de educación superior viven serias limitaciones. En las instituciones educativas agropecuarias, la racionalización de la matrícula logró una seria disminución. En el 81 por ciento de las instituciones del sector agronómico, la población escolar bajó en promedio un 37 por ciento en el ciclo escolar 1986-1987 respecto al periodo 1980-1984, el cual obviamente mantuvo un crecimiento significativo. En ciertas instituciones no sólo la demanda ha bajado, sino incluso la matrícula ha disminuido en un 56 por ciento. La población de nuevo ingreso también ha decrecido en promedio un 64 por ciento en el lapso 1986-1987 respecto a 1982-1984.

Mientras tanto otras medidas políticas en la perspectiva de la austeridad modernizante han calado hondo en los centros de educación superior. Una primera medida fue el fortalecimiento de las burocracias universitarias, que desplazaron o modernizaron las antiguas tácticas de liderazgos poco formalizadas, dando origen a bastos y onerosos aparatos de administración. A estas burocracias correspondieron las funciones de represión preventiva, "despolitización" de la planeación, tomando decisiones y formalizando negociaciones de cúpula.

Otro campo de acción prioritaria del Estado en las universidades fue el jurídico, con el fin de regular restrictivamente la actividad sindical, cuya rica experiencia surgida a inicio de los setenta y concretizada en un sector académico, es el resultado más positivo del movimiento estudiantil-popular de 1968. Esta es la principal razón que llevó a las burocracias universitarias a solicitar al ejecutivo federal las iniciativas legales de 1979 y 1980, cuyo antecedente inmediato lo propuso el rector Guillermo Soberón (adición del apartado C al artículo 123 Constitucional) en 1976. Asimismo, con ello se eleva a rango constitucional la autonomía universitaria, agregando la fracción 8 del artículo 3o. de la Constitución Política.

El hecho de que el sindicalismo universitario sea una realidad tiene su explicación en la evolución misma de la universidad mexicana. Tan sólo en los últimos diez años el modelo tradicional de las instituciones de educación superior resulta ya obsoleta, por lo que necesariamente comienza a cambiar. La década de 1970-1980, podríamos adelantar, se caracterizó por un crecimiento matricular del sistema, al tiempo que contó con una fuerte inversión gubernamental y una masificación en casi todos los tipos de instituciones universitarias: autónomas, estatales, tecnológicas y privadas. En esta década se pretendió una modernización académica y administrativa, caracterizada por un fuerte crecimiento estudiantil: de un cuarto de millón de alumnos existentes en 1970 llega a 540 mil a fines de 1976, elevándose hasta 820 mil en 1980. Por su parte, el financiamiento federal a las universidades estatales, corrió de 1154 millones en 1970 a 5000 en 1976, elevándose aproximadamente a 18,500 millones en 1980, con lo cual el gobierno federal pasó a ser el principal proveedor de los subsidios a las instituciones de educación superior.⁴

Al centralizar los subsidios de las universidades, el Estado iniciaba un cambio en la relación con éstas, pues era obvio que buscaba un mejor control para dirigir la vida universitaria, para esto fortaleció también organismos tales como la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES), esta última constituye el vehículo oficial para influir sobre las instituciones sin violentar la autonomía.

A partir de 1978 se crearon, como instrumento de mayor potencialidad coactiva, la Ley de Coordinación para la Educación Superior y una red de instancias de planeación y decisión en varios niveles: institucional, estatal, regional y nacional. El propósito, que se concretó en el Plan Nacional de Educación Superior, era dar al sistema una orientación central y coherente, que integrara la actividad de las instituciones autónomas con las dependientes del gobierno federal y que se encuadrara en la perspectiva expansionista producida por el auge petrolero⁵. Sin embargo, en el subsistema de educación supe-

⁴Fuentes Molinar, Olac. "Las épocas de la universidad mexicana. Notas para una periodización", en *Ideología educativa de la revolución mexicana*. UAM-Xochimilco, 1984, pp. 126-127.

⁵ *Idem.* p. 128.

rior hay problemas similares a los otros niveles educativos, la deserción supera un tercio de los que ingresan y en algunas carreras, según datos empíricos, alcanzan cifras del 50 y 60%, lo cual implica un desperdicio escolar considerable.

La crisis universitaria no se puede explicar unilateralmente como lo hacen los medios de comunicación masiva señalando a las huelgas, paros, la politización, la masificación y el bajo nivel académico como culpables de tal fenómeno. La crisis educativa está inmersa en los grandes problemas nacionales y en el proceso de desarrollo. Sin embargo, desechamos la idea del "agotamiento del modelo de desarrollo", no porque se crea que el modelo vigente es la solución, sino porque ha seguido funcionando con fuertes desequilibrios regionales en lo económico, político, agronómico, cultural, ecológico y social; pero recomponiéndose, modernizándose y conservando importante consenso político gracias, entre otros aspectos, a una política de cooptación constante de la burocracia política. De hecho la universidad representa un papel importante en la escena del transformismo al ser el canal básico de la alianza del Estado con la pequeña burguesía.

Durante los últimos años del gobierno de López Portillo, la burocracia universitaria fortaleció su política dual de modernización y control político. La planeación universitaria implementada, empezó a sufrir cambios puntuales conforme se redefinía la política educativa. De la planeación se pasó a la evaluación universitaria —acuerdo tomado en la XXI Reunión de la ANUIES de 1983, que continuó hasta 1984— la cual no se llevó a efecto de manera homogénea ni generalizada.⁶

La crisis económica obligó a reducir gastos al sistema educativo nacional, particularmente al subsistema de educación superior. El gasto destinado a la educación representó, en 1983, el 2.9% del PIB, siendo que en los inicios de los ochenta se había alcanzado hasta el 5%. Para 1984, la situación se torna más crítica, el recorte presupuestario obligó a reducir más todavía las partidas destinadas a la

⁶ Esta evaluación generalizada se impulsará en el segundo semestre de 1990, teniendo como base el documento: "Evaluación de la Educación Superior", avalado por los rectores en la IX Asamblea Extraordinaria de la ANUIES, 12 y 13 de julio de 1990, Tampico, Tamaulipas.

educación, manteniendo el total por abajo del PIB y en los primeros meses de 1985 continuaron los recortes presupuestales del gobierno federal afectando a los salarios de los trabajadores de la educación y a los subsidios universitarios, que estuvieron distribuidos, aunque de manera desigual entre un 25% y un 30% por abajo de los de 1982. La Universidad Nacional, por primera vez durante muchos años, (después de la crisis universitaria de 1933), reconoció públicamente un déficit de más de 3 mil millones de pesos.⁷

En este contexto se pasó, decisivamente, de la política de evaluación a la de programas específicos contenidos en el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES). Esta nueva política significa un recorte de los subsidios y de la propia producción intelectual de las instituciones de educación superior.

De hecho el PRONAES es el instrumento político para orientar -vía la planeación y otros apoyos jurídicos- la vida de las instituciones de educación superior. Sin embargo, la política educativa no se da al margen de otras políticas sociales, ella al igual que las otras, están pensadas por la burocracia política, bajo un determinado proyecto político-social, el cual se sintetiza en el Plan Nacional de Desarrollo 1982-1988.

3.2. LA COYUNTURA

La manifestación más clara de la crisis económica, política y social del país había sido el voto en contra del partido gubernamental, el Partido Revolucionario Institucional quien desde hace más de 50 años ha gobernado en México. En agosto de 1988 gracias a una coalición de partidos y organizaciones políticas de centro izquierda pudo aglutinarse en las siglas del Frente Democrático Nacional para fundar una competencia electoral partidista, organización que pregonó al no haberse aclarado las cifras con base en las actas de las diferentes casillas en varias entidades y, a nivel nacional, haber alcanzado el triunfo de su candidato presidencial, asegurando a lo

largo del sexenio salinista que el proceso electoral nunca se limpió como lo exigen las normas de una nación democrática.

A más de ocho años de distancia, ese fenómeno ha sido objeto de diversos estudios,⁸ algunos con fundamentos poco analíticos y más con matices de denuncias, otros seriamente elaborados con base en estudios estructurales y de largo alcance, por lo que sus autores han destacado su significado tanto social como político al igual que sus vivencias.

Además de los condicionamientos internos ya descritos, también la coyuntura internacional sintetiza fenómenos que definirán el rumbo del gobierno del Lic. Salinas de Gortari. Veamos brevemente este panorama.

Después de 1985, pero sobre todo a partir de 1989, se vivieron una serie de fenómenos mundiales, tales como: la crisis de la bipolaridad mundial representadas por grandes potencias: la ahora ex-URSS y Estados Unidos de Norteamérica. Ambos países evidenciaban el descalabro de sus proyectos políticos sociales: el socialismo y el capitalismo, respectivamente.

Sin duda, también influyen otros fenómenos muy ligado al desarrollo económico y social mundial, que juegan un papel de primer orden en lo referente a la nueva reorganización económica mundial, nos referimos a los avances científico-tecnológicos. Posiblemente son estos últimos los de mayor expresión en el fenómeno globalizador. Si bien es cierto que la globalización toma como uno de sus ejes centrales la reorganización económica, en ella, la ciencia y tecnología es fundamental.

Entendiendo la globalización como "sistema mundo", según Wallerstein⁹ o bien como "modernidad radicalizada", diría Giddens,¹⁰ en la época de la transición de los Estados de "beneficio social" a uno nuevo de rasgos neoliberales, los avances científico-tecnológicos reestructurarán la vida económica y social. El acelerado desarrollo científico-tecnológico y la consolidación de los medios de comunica-

⁸ Sánchez Albarrán, Armando, "Perspectivas del campesinado en México y de sus organizaciones: ¿un nuevo neocorporativismo?", en *Debate sobre las reformas del agro mexicano*, UAM-Azcapotzalco, David Chacón Hernández y Francis Mestries (coordinadores), México, 1993, 2 pp. 181-184.

⁹ Wallerstein, Immanuel, "El marxismo después de la caída del comunismo", *Suplemento: La Jornada Semanal*, No. 294, enero, 1995, pp. 20-25.

¹⁰ Giddens, Anthoni. *Sociología*, Alianza Editorial, Madrid, 1989.

⁷ Véase Alfonso Rangel Guerra, *La educación superior en México*, El Colegio de México, México, 1979, pp. 64-65.

ción masiva, como los dos elementos más determinantes del actual fenómeno globalizador, acortan los tiempos y las distancias, sintetizan más los procesos de producción y genera una nueva sociología del trabajo, para justificar después un gran éxito de las políticas de rasgos neoliberales.

Por su parte, la reorganización de la economía mundial, como proyecto general de reestructuración del capitalismo,¹¹ se va a expresar en una nueva organización más geopolítica que meramente económica por su matiz de bloques regionales prioritarios y una formalidad mediante acuerdos comerciales, entre aquellos países donde justamente se consoliden las relaciones comerciales y políticas. Los bloques económicos estarían constituidos inicialmente de la siguiente forma: la Comunidad Económica Europea, constituida por una docena de países del continente europeo; la Cuenca del Pacífico, conformada por varios países de la región y América del Norte, constituida mediante el Tratado de Libre Comercio por los países de Estados Unidos, Canadá y México. Estos serían los bloques más conocidos, sin negar que ciertos países incluido México están pensando en el bloque regional o mercado común latinoamericano, pero esto sería producto de políticas subalternas más ligadas a una suerte de nacionalismo y regionalismo latinoamericano.

En esta ola de definiciones en los diferentes países del mundo se hablaba de una inevitable integración mundial, en donde las naciones europeas ya indicaban un repunte en un gobierno político de la "nueva derecha", ocupada por enterrar para siempre a cualquier brote de inconformidad aliada a los movimientos sociales que luchan por el socialismo y preocupada por legitimar las medidas económicas de rasgos neoliberales, que se concretarán para el resto del mundo en una transformación de los viejos Estados nacionales: rectores de la economía propietarios de empresas estratégicas y de beneficios a los programas sociales a un Estado que niega hasta donde sea posible, los beneficios sociales hacia los sectores más desposeídos. Entonces lo que está en juego en los primeros pasos del

¹¹ De la Peña, Sergio. Conferencia: "La reestructuración económica-mundial y América Latina", *Simposium: Prospectiva curricular*, U.A. de Guadalajara, de 12 al 14 de junio de 1992.

sexenio salinista es el rumbo del proyecto económico y social para México.

Bajo estas tendencias se observa que las políticas económicas y sociales del gobierno estarán condicionadas por un contexto internacional bastante agresivo en materia de reestructuración y de una coyuntura nacional, por lo demás, polémica en cuanto a la legitimidad del gobierno y a impulsar políticas nacionales.

3.3. LA OPCIÓN GUBERNAMENTAL DEL LIC. SALINAS DE GORTARI

Un análisis coyuntural reconoce las diversas condicionantes del proyecto político en pugna. Para el gobierno salinista la coyuntura estaba dada por la tradición y continuismo del régimen anterior. El proyecto económico social de rasgos neoliberales se acoplaba más a las exigencias mundiales de una reorganización del capitalismo que en lo interno, el Estado mexicano olvidaba su pasado de Estado benefactor social y se hacia más a la idea de un Estado atrapado por las exigencias de los empresarios nacionales y extranjeros para achicar su aparato administrativo y recortar especialmente el subsidio para las necesidades sociales, de un Estado todavía obeso, según el grupo dominante.

La internacionalización del modelo industrial de desarrollo de nuestro país como única garantía de no quedarnos al margen del desarrollo global,¹² justificó una vez más la privatización de las empresas incluso estratégicas, propiedad del gobierno mexicano así como una serie de reformas estructurales son los retos más peligrosos para la política educativa, no sólo del régimen salinista sino también para los inquietantes sectores universitarios ante la reconstrucción del proyecto nacional.

¹² Salinas de Gortari tenía razón cuando reconoce que los modelos económicos anteriores para México estaban agotados y que la opción era abrirse al extranjero. Realizó una transformación profunda aunque su proyecto fue de una modernización vertical. "El gran error fue anteponer sus intereses de grupo frente a los de la mayoría, sobre la reforma al 27 Constitucional, la privatización y la firma del TLC" (véase Juan Molinar, en "Evaluación del gobierno de CSG", *Mesa Redonda*, Colegio de México, 7 de abril de 1994.

La opción del gobierno del Lic. Salinas se debate en el dilema de un complejo contexto internacional y de una coyuntura nacional que lo lleva a tomar una decisión: o mantiene una política de continuidad con el anterior régimen, del Lic. Miguel de la Madrid, para seguir dando preferencias al proceso de integración mundial y no quedar México al margen de la internacionalización económica y social, o bien, hacia un fortalecimiento del Estado nacional sin dejar de lado las relaciones comerciales mundiales pero manteniendo la orientación de las políticas de beneficio social.

El régimen opta por la primera opción, sólo que, con una variante: a su proyecto político, lo denomina -para diferenciarse de otros países y anteriores sexenios- "liberalismo social" y esto lo acota, ya cuando han transcurrido sus primeros años de gobierno.¹³

Bajo esta opción las orientaciones generales de sus principales políticas, se caracterizarán brevemente en las siguientes directrices:

a) En lo internacional, se procuró un acelerado incremento de las relaciones con otros países, preferentemente con aquellos donde según los bloques regionales interesaría a México fortalecer las relaciones comerciales entre la competitividad internacional de los mercados. En ese sentido, desde sus inicios hubo toda una política por presentar a México ante la opinión extranjera, como país preparado para "ingresar y pertenecer" a los países del mundo desarrollado. Pero sobre todo un gobierno dispuesto a importar el modelo económico neoliberal como factor de integración internacional y obedeciendo fielmente las "recomendaciones" de las agencias internacionales (FMI, Banco Mundial), entre otras.¹⁴

b) En lo económico: las medidas implementadas para aumentar la productividad y la competitividad internacional, debían orientarse

¹³ En realidad el "liberalismo social" nunca existió, lo que en los hechos pregonó Salinas fue un "neoliberalismo privatizador" con dosis de un descontrolado mercado externo y un vulnerable mercado interno, además de un fuerte papel de los tecnócratas (Márquez Ayala, David "Guerra de Conceptos" en "Balance Económico", *La Jornada*, 14 de octubre de 1996, México).

¹⁴ Un indicador importante de la mayoría de los gobiernos latinoamericanos, pero especialmente México, es el número de visitas que hacen sus ministros de economía a su homólogo en los Estados Unidos, cada vez más frecuentes, en momentos de crisis financiera (Carlos Alberto, Torres, Relator de la mesa: Políticas educativas, ciencia y tecnología. *XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, del 1o. al 6 de octubre de 1995, México).

a la modernización acelerada del aparato productivo, principalmente el industrial y en segundo término, el campo mexicano. Así mismo, el renglón económico debía priorizar una política de reprivatización o como ellos la llamaron, una política de "desregulación", que consistía en vender las empresas del Estado a las transnacionales o capital privado nacional, para que esos recursos se emplearan en subsidios a los grupos que menos tienen, mediante programas nacionales de beneficio social.

c) En lo político: incrementar la participación mediante una nueva "apertura democrática" muy selectiva y excluyente, donde sólo con ciertos partidos políticos hicieran pactos, relación que se dio entre el partido gobernante y otros partidos, más caracterizados por practicar una oposición leal. En los hechos, siempre se pensó que la mejor medida como garantía política y de supuesta estabilidad del país, fue establecer el bipartidismo, que mediante un acuerdo no escrito, los partidos Revolucionario Institucional y Acción Nacional coincidieran en la defensa del proyecto económico de rasgos neoliberales.

d) En lo social: se pensó que el mejor apoyo a los diversos sectores sociales, bastantes golpeados por la crisis desde 1982, sería desarrollar un programa amplio con suficientes recursos y la participación de las más diversas comunidades para solucionar conjuntamente sus carencias. Uno de los programas más acertados para esta tarea fue el Programa Nacional de Solidaridad.

3.4. LAS IMPLICACIONES SOCIALES DE LAS POLITICAS

De acuerdo a las directrices anteriores, en este último apartado del presente capítulo, sólo se dan algunos elementos de las implicaciones sociales que pueden devenir en contradicciones u obstáculos de tal forma que eviten alcanzar los objetivos que se plantearon como metas de gobierno. De tal suerte que las implicaciones sociales, al existir un modelo económico que en sus rasgos más esenciales se presenta como impuesto desde el exterior, las principales políticas se complementarán con aquellas dedicadas a dar atención a los sectores sociales más desfavorecidos, intenciones que, definitivamente permearán el quehacer de las instituciones de educación superior y, particularmente, condicionarán muchas políticas orientadas hacia

este nivel del sector educativo. Del mismo modo, y de acuerdo a las políticas poco favorables para los sectores más necesitados, a pesar de fortalecer programas compensatorios, se espera que el fenómeno de la crisis repercuta en un mayor índice de pobres en nuestro país y una serie de iniquidades respecto al empleo, la salud y la educación, entre otros renglones.

Definitivamente las repercusiones que provengan de la política económica, tendrán que sentirse en el nivel de la educación superior y se expresarán mediante los recortes a los presupuestos, en la orientación de la reforma académica, en las políticas salariales, especialmente en los estímulos y en las evaluaciones. Sin embargo, dependerá de qué estrategias usen los sectores sociales para no postergar la solución a sus grandes necesidades.

BIBLIOGRAFÍA

ANUIES 1990. "Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior". Documento aprobado en la **IX Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES**. Tampico, Tamaulipas. México, julio.

De la Peña, Sergio 1992. Conferencia: "La reestructuración económica mundial y América Latina". **Symposium: Prospectiva curricular**. Universidad de Guadalajara. México. Del 12 al 14 de junio.

Fuentes Molinar, Olac. 1984. "Las épocas de la universidad mexicana. Notas para una periodización". **Ideología educativa de la revolución mexicana**. UAM-Xochimilco, México.

Giddens, Antoni. 1989. **Sociología**. Alianza editorial. Madrid.

Márquez Ayala, David 1996. "Balance financiero". **La Jornada**. México, 14 de octubre.

Méndez Lugo, Bernardo 1984. "Tendencias recientes del Estado mexicano en la política de educación superior". **Foro Universitario**, núm. 41, Segunda Epoca, STUNAM, México, abril.

Molinar Juan. 1996. "Evaluación del gobierno de Carlos Salinas de Gortari". **Mesa redonda**. Colegio de México. 7 de abril.

Rangel Guerra, Alfonso 1979. **La educación superior en México**. Colegio de México. México.

Sánchez Albarrán, Armando 1993. "Perspectivas del campesinado en México y de sus organizaciones: ¿un nuevo neocorporativismo?". **Debate sobre las reformas al agro mexicano**. UAM-Azcapotzalco. Coordinadores: Davis Chacón y Francis Mestrías. México.

Torres Carlos Alberto 1995. Políticas educativas, ciencia y tecnología. **XX Congreso Latinoamericano de Sociología**, octubre. México, D.F.

Wallerstein, Inmanuel 1995. "El marxismo después de la caída del comunismo". Suplemento: **La Jornada Semanal**, No. 294. Enero.

CAPÍTULO IV

MODERNIZACIÓN SOCIAL, EDUCATIVA Y DEL CAMPO MEXICANO.

INTRODUCCIÓN

El proyecto general de cambio del sexenio sujeto a análisis se denominó "modernización social". El contexto y la coyuntura en que se dio ya fueron señalados en el capítulo anterior.

En el presente apartado se aborda una caracterización general de la modernización social, puntualizando aquellos aspectos esenciales acerca de un conjunto de principios y acciones que buscan un cambio eficiente en todos los sectores de la economía, de los más bastos renglones sociales, incluyendo a la educación y al campo mexicano. Se revisan fundamentalmente los documentos oficiales más conocidos, tales como, el *Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994*; el *Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*; los *Cambios al Artículo 3o. Constitucional* y la creación de la *Ley General de Educación*, así como los *Objetivos y estrategias de la modernización en el campo*. Especial énfasis ocupa la reforma al Artículo 27 Constitucional y sus implicaciones hacia la privatización del ejido, además de señalar sus influencias en la formación de los ingenieros agrónomos y en los cambios en las funciones sustantivas de la educación agrícola superior.

Estos planteamientos conforman el marco de referencia obligado para cualquier análisis de las diversas políticas educativas que emanaron desde el régimen hacia los diversos sectores sociales. En este sentido el supuesto de este apartado reconoce que hay una fuerte relación de las políticas sectoriales en torno al proyecto de

modernización social, caracterizado por la economía de rasgos neoliberales.

4.1 PRINCIPALES RASGOS DE LA MODERNIZACIÓN SOCIAL

4.1.1. EL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO

EL PASADO INMEDIATO

Aparentemente, los lineamientos generales de las políticas educativas expuestas en el Plan Global de Desarrollo (PGD) 1980-1982 se presentan como una continuidad con las acciones educativas del Plan Nacional de Desarrollo (PND). Una serie de objetivos y acciones del PGD revelan las peculiaridades del contexto sociopolítico en el que se desarrollan. Por ello mismo los objetivos y acciones del sector educativo en el PGD son ambiciosos, tal vez porque se presentan todavía en la perspectiva de una economía próspera, aunque con sus limitaciones.

El PGD cuenta con cinco objetivos para el sector educativo.¹

—Asegurar la educación básica universal de diez grados a toda la población.

—Vincular el sistema educativo con el sistema productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios.

—Elevar la calidad de la educación.

—Mejorar el nivel cultural del país.

—Aumentar la eficiencia del sistema educativo.

Los objetivos están acompañados de diversos programas en función del diagnóstico realizado. A la vez existen variadas acciones generales, destacando entre otras, las siguientes:²

—Fortalecer programas y proyectos con técnicas de enseñanza, de aprendizaje formal y no formal más avanzadas.

—Estimular la formación y el reciclaje de maestros, elevando la calidad de la educación formal e impulsando la educación superior y la investigación educativa.

—Impulsar acciones de capacitación en y para el trabajo.

—Seguir fomentando la vinculación del sistema educativo en sus diversos niveles, con los procesos productivos, existentes en cada región.

Bajo estas directrices generales el gobierno de López Portillo impulsó acciones educativas que en el marco de la descentralización llevaron a fortalecer la educación básica en el medio rural. Esto explica la creación del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), el 1º de septiembre de 1981, organismo descentralizado del gobierno y de la SEP, pretende coordinar todos los programas de alfabetización, primaria, secundaria y capacitación para el trabajo dirigidos a las personas mayores de 15 años.³ Desde entonces, en el marco del Plan Nacional de Educación (PNE) aprobado en 1977 por el ejecutivo federal, fue creada la Universidad Pedagógica Nacional, técnicamente necesaria para una mejor formación del magisterio, aunque políticamente ineludible para no violentar las presiones del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

De hecho el PNE, insiste en la adecuación de la educación con el empleo y en programas de capacitación en el trabajo y para el trabajo, impulsar fuertemente las carreras preuniversitarias, orientar la investigación científica y tecnológica a las necesidades económicas. Por ello se justifica el impulso a las carreras preuniversitarias bajo la supuesta necesidad del técnico medio, implícitamente significaba descongestionar las universidades, sustituyendo -como se observó en algunas entidades- escuelas preparatorias por Colegios de Bachilleres y por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica⁴.

EL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 1989-1994

³ Véase Victorino Ramírez, Liberio "Descentralización educativa: el caso del INEA", Ponencia presentada al *Foro de Defensa de la Escuela Normal Superior*, México, 21 de abril de 1983.

⁴ Fuentes Molinar, Olac S.E.P: "¿Por el control de las preparatorias?" *Uno más Uno*, 22 de agosto 1981, p.2.

¹ Presidencia de la República, *Plan Global de Desarrollo, 1980-1982*, pp. 190-191.

² *Idem.*

El PND es muy enfático en el balance del contexto internacional y asegura que el cambio en el Estado y la sociedad debe darse en el contexto de la modernización mundial para que nuestro país no se quede al margen del desarrollo internacional. Para ello la modernización debe incluir todos los niveles económico, político y social. El PND tiene la peculiaridad como ningún otro de generarse en el contexto de una profunda crisis económica como nunca vivida por el capitalismo mexicano en los últimos cincuenta años. Sus objetivos y metas reflejan una clara conciencia, de la dura situación que vive el país. Cuatro son los objetivos del PND.

1. Conservar y fortalecer las instituciones democráticas.
2. Vencer la crisis.
3. Recuperar la capacidad de crecimiento.
4. Iniciar los cambios cualitativos que requiere el desarrollo del país en sus estructuras económicas, políticas y sociales.

Destacan dos líneas estratégicas del Plan: la reordenación económica como medida a corto plazo, cuyo fin es superar la crisis económica, y el cambio estructural, medida a largo plazo en donde la educación se le asigna un lugar importante.

Puesta la esperanza, en el PIRE, su éxito debería condicionar un nuevo programa para superar la crisis. Según sus principales autores, la crisis, para 1983, se encontraba controlada; el siguiente paso sería la reactivación para el crecimiento económico en 1984.⁵ Sinceramente, durante todo el sexenio se estuvo esperando el crecimiento económico.

Si algún éxito tuvo el PIRE este fue relativo, pues realmente logró poco, y en cambio, mucho fue lo no alcanzado. Problemas como el empleo, abasto popular, gasto público y la inversión no decayeron drásticamente en una primera etapa del programa. Sin embargo, a mediano plazo estos renglones se agravaron. "Esto fue así, debido a que la reducción del gasto público —eje nodal del reactivamiento— la falta de divisas, la baja en los salarios reales y la capacidad correspondiente a la demanda, la elevación de la inflación a largo

⁵ Véase "Declaración de Miguel de la Madrid", *Uno más uno*, 22 de septiembre de 1983.

plazo. El PND otorgó fuertes apoyos a la planeación educativa; sin embargo, el subsidio a la educación pública durante todo el sexenio no conoció incrementos reales para cumplir con las metas educativas.

Para el régimen, la importancia de la planeación se presenta como estrategia articuladora para regular los distintos programas sectoriales. Por esta razón el ejecutivo aprobó y publicó en el Diario Oficial la Ley de Planeación, el 5 de enero de 1983. La citada Ley, derogó la Ley de Planeación General de la República vigente desde 1930, la que de hecho tuvo poca aplicación. Resultó ser necesaria cincuenta años después, justo cuando el proyecto de desarrollo social del capitalismo dependiente mexicano requería una racionalización en todos los aspectos.

En la nueva ley se entiende por planeación nacional del desarrollo a "la orientación racional y sistemática de acciones que, en base al ejercicio de las atribuciones del Ejecutivo Federal en materia de regulación y promoción de la actividad económica y social, política y cultural, tiene como propósito la transformación de la realidad del país, de conformidad con las normas, principios y objetivos que la propia Constitución y la Ley establecen."⁶

La estructura, facultades y orientaciones de la Ley de Planeación, otorga responsabilidad única al Presidente de la República y atribuye que el instrumento de la planeación será un Sistema Nacional de Planeación Democrática (Art. 21); a la S.P.P. se le atribuye el papel de apoyar en la elaboración y coordinación de las tareas de planeación del Estado (Cap. I y II del Art. 14); para proyectar y coordinar la planeación regional (Cap. III, Art. 14), etc.

En el artículo 21, se consigna que la categoría de plan corresponde exclusivamente al PND, en tanto todos los demás trabajos de planeación deberán considerarse como programas sectoriales y se someterán a la aprobación del Ejecutivo Federal.

Otras de las acciones continuistas del PGD en su nueva aplicación a través del PND fue la consolidación de la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR) y el Programa Integral para el Desarrollo Rural (PIDER), además de las acciones en materia agropecuaria, forestal y pesquera,

⁶ Véase diario Oficial, S.P.P. *Ley de Planeación*, 5 de enero de 1983, p. 9.

contempladas desde el PGD, se prolongan en el PND pretendiendo una mejor coordinación con los programas comunitarios en las diversas Secretarías e Instituciones rurales, como, entre otros, el Programa de Reforma Agraria Integral.

Con respecto al cambio estructural, como proyecto a mediano y largo plazo y en donde la educación jugaría un papel importante, el PND otorgó fuertes apoyos a la planeación educativa, sin embargo, el subsidio a la educación pública durante todo el sexenio no conoció incrementos reales para lograr las metas educativas.

Guiada por esta dinámica en seguida se sintetiza la orientación educativa del PND, de donde surge el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988). Para el nivel educativo superior en 1984 se aprueba y se desarrolla el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), teniendo como preámbulo la llamada "Revolución Educativa". Este proyecto hace toda una justificación filosófica, política y social para resolver de raíz los problemas de la educación nacional.

LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA

En el diagnóstico del PND, referente al sector educativo, se hacen los siguiente señalamientos en cuanto a la problemática de la educación media superior y superior.

Actualmente se encuentran matriculados en todos los niveles educativos más de 24 millones de alumnos, de los cuales 21.5 millones corresponden a instituciones públicas federales y estatales...

Hay problemas en la formación del magisterio, "hoy la formación del egresado normalista no se corresponde con los contenidos de los planes y programas de estudio, ni representa un equilibrio cuantitativo respecto de las necesidades".

El sistema de educación superior ha respondido a una demanda creciente; en 1950 atendía a 30 mil estudiantes; en 1970 a 250 mil y en la actualidad la cifra se aproxima al millón de educandos.. (este fenómeno masificador es irreversible)... La distribución de la matrícula no permite atender adecuadamente los principales problemas

nacionales, lo que genera adicionalmente desempleo entre los egresados...⁷

La concepción gubernamental para analizar la problemática educativa expresa una visión como meros desajustes funcionales que el sistema tiene que cambiar. Esta ha sido la constante de la política educativa en los últimos treinta años, sus acciones están orientadas por el enfoque funcionalista.

Su meta suprema no ha consistido en mejorar la educación sino en perfeccionar el aparato. Su deber ser no se ha derivado de un concepto de hombre, de un imperativo moral o de un proyecto de sociedad, sino de reglas de juego establecidas por la razón del Estado.⁸

En esta perspectiva los propósitos manifiestos en el PND para mejorar la crisis de la educación, son fundamentalmente tres:⁹

—Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana.

—Ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación.

—Mejorar la prestación de los servicios educativos, culturales, deportivos y de recreación.

Como estrategias y líneas generales de acción destacan: la racionalización de la matrícula de la educación media superior y superior; el impulso a la educación tecnológica y la coordinación del sistema de educación tecnológica universitaria con las necesidades del país. Así como cuestionar y resolver viejos vicios en la educación básica.

Con base en los anteriores lineamientos en el primer informe de gobierno del Lic. Miguel de la Madrid, hace pública, como política educativa central la llamada "Revolución Educativa", cuyo principal artífice es el entonces Secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles. Con un ímpetu más decidido que el sexenio anterior, las

⁷ Presidencia de la República, *Plan Nacional de Desarrollo*, Op. cit. págs. 222-223.

⁸ Latapí, Pablo "El Plan de Educación a salvo del cambio de secretario", *Entrevista en Proceso*, núm. 59, 19 de diciembre de 1977, págs. 9-11.

⁹ PND, *Op. cit.* p. 226.

acciones de la revolución educativa estaban dispuestas a no detenerse ante nadie y de llegar, de una vez por todas, a las verdaderas raíces¹⁰ de los problemas.

El presidente describió el siguiente objetivo de la revolución educativa:

Enfrentar con decisión y firmeza una situación económica crítica, que de no ser controlada, significa una amenaza para la estabilidad política y social del país... al darse también manifestaciones de encono entre diferentes sectores sociales que implicaban un cuestionamiento de nuestros principios rectores, y, en algunos grupos, de la organización misma de la nación. Más adelante agrega: Todavía estamos a tiempo para evitar que la crisis del sistema educativo se imponga a la sociedad y la exponga a peligrosos riesgos¹¹

Una concepción más filosófica y social del significado de la revolución educativa, la expone don Jesús Reyes Heróles:

...La expresión revolucionar la educación indica la necesidad de combatir desigualdades regionales, sobre todo las existentes entre el sector rural y el urbano, y de hacer que la educación, mediante una creciente participación democrática, sea el medio capaz de suprimir o reducir desigualdades de origen... Revolucionar la educación entraña defender y afirmar nuestros valores fundamentales, separar o desechar hábitos administrativos viciosos. Prescindir de lo obsoleto, aplicar racional eutanasia a lo que está incurablemente enfermo, mejorar la calidad de la educación, combatir el analfabetismo y democratizar la enseñanza para llegar a sustentar en ella, en buena medida, la renovación moral de la sociedad. Esta revolución educativa requiere de toda nuestra voluntad pública¹²

La llamada revolución educativa tendría que profundizar las reformas en todos los niveles educativos del sistema; atacar problemas tan añejos como la deserción escolar; el bajo rendimiento académico; el ausentismo y el chambismo de los profesores¹³.

¹⁰ La palabra "revolución" implica tomar los problemas de sus raíces, Véase Jesús Reyes Heróles, "La revolución educativa" en *Educación para construir una sociedad mejor*, SEP, Vol. II, p. 73. México, 1985.

¹¹ Miguel de la Madrid Hurtado, *Primer informe de gobierno*, 10 de septiembre de 1983.

La desigualdad entre la escuela del campo y la de la ciudad... La deserción es bastante mayor en el medio rural que en el urbano, entre otras cosas, porque los calendarios a veces coinciden con siembras y cosechas y porque el patrón educacional ha sido trazado urbanamente, sin adaptaciones a las peculiaridades campesinas regionales, dentro de una misma entidad federativa, tarea en que la descentralización mucho puede ayudar.¹⁴ La descentralización educativa será una de las políticas de mayor alcance en el sexenio del Lic. Miguel de la Madrid, aunque no implique cambios en las reglas del juego en la comparación de la toma de decisiones entre los sectores educativos.

Por otro lado, también el proyecto de la llamada revolución educativa, reivindica la mística de los docentes, como parte de lo bueno que tiene la educación. "Seguiremos en esta revolución el método de lo viejo, bueno, y lo nuevo aquilatado".

Una de las acciones que recibió mayor impulso dentro de la "revolución educativa" fue la descentralización educativa. Esta política se manejó con cuidado, ya que acelerar su desarrollo provocaría tensión en los grupos burocráticos de la S.E.P. y en el propio control corporativo del SNTE. Para evitar tensiones, Reyes Heróles declaraba que "la descentralización no va en contra de nada: (sino) que va en pro de mucho. No va en contra de la estructura sindical de los maestros ni de sus derechos laborales".¹⁵

Asimismo, la descentralización educativa llega a verse con recelos por algunos gobiernos estatales, pues visto en forma de desfederalización implicaba reducir el presupuesto federal a las entidades federativas. No es el primer intento que se hace desde la SEP para avanzar en la descentralización, ya desde 1978 se denominaba como desconcentración, se había intentado esta tarea. Diversos conflictos, entre otros los producidos al interior de la SEP y en las relaciones SEP-SNTE, limitaron el desarrollo de este proceso.¹⁶

¹² Reyes Heróles, *Op. cit.*, p. 72.

¹³ Desde la campaña electoral sentenciaba Miguel de la Madrid "El ausentismo es criminal, sobre todo cuando daña a niños y jóvenes de las zonas rurales. El chambismo es inaceptable en una nueva moral revolucionaria". Véase *Educación*, Discursos varios durante la campaña electoral del 1º de diciembre de 1981 al 31 de enero de 1982, compendio del INCOPSE, México, 1982.

¹⁴ Reyes Heróles, *Op. cit.* p. 95.

En la política de descentralización de la SEP Reyes Heróles en su afán de evitar confusiones señalaba que ahora el proceso de descentralización:

"...no supone que la federación habrá de desatenderse de la educación básica y normal que se presta en el país. Por el contrario, permitirá aprovechar las fuerzas de las instancias locales del gobierno y la federación, mediante un adecuado sistema de distribución de competencias que asegure la complementariedad..."¹⁷

Desde entonces la descentralización se propuso acabar con el gigantismo del aparato administrativo, que implicaba sabiamente disminuir el poder centralista de la dirección sindical del magisterio. Variadas medidas, tales como, los convenios de descentralización, oficinas y una dirección de servicios coordinados estaban encaminados a brindar todo el apoyo para descentralizar la educación básica y media en todo el país. Sin embargo, pese a los firmes esfuerzos del Lic. Reyes Heróles, esta política se vio eludida por poderes caciquiles tanto del SNTE como de grupos políticos al interior de la SEP. Después de la muerte de Reyes Heróles decayeron las acciones descentralizadoras y con ella la muerte de la "Revolución educativa", produciéndose una inútil desconcentración bajo un poder dual (Vanguardia revolucionaria y sectores oficiales conservadores) que alimentó el inmovilismo que opaca todo acto de verdadera transformación en la vida sindical y en el aula.

Si la revolución educativa chocó con el corporativismo sindical, frente a sectores disidentes tuvo otra perspectiva. Con argumento de la propia revolución educativa, tales como: "aplicar eutanasia a las instituciones incurablemente enfermas". La SEP aplicó los acuerdos 101 y 106 que invalidan los cursos de verano impartidos en la Escuela Normal Superior (ENS) en el D.F. tratándose además, de una reestructuración académica de la normal superior y de su desconcentración.¹⁸

¹⁵ Reyes Heróles, *Op. cit.*, p. 83.

¹⁶ Victorino Ramírez, Liberio. Ponencia "La descentralización educativa: el caso del INEA", Ponencia presentada en el Foro: *Por la defensa del Normalismo*, México, D.F. 1984.

¹⁷ Reyes Heróles, *Op. cit.*, p. 87.

Los cursos se desconcentraron en las entidades de Sonora, Veracruz, Querétaro y Aguascalientes.

La revolución educativa a través de la descentralización y el financiamiento, también pretendió modernizar y controlar a las universidades autónomas de Sinaloa y Guerrero. Estas instituciones de educación superior y la ENS, políticamente se habían caracterizado por impulsar proyectos políticos educativos distintos a los que recomendaba la SEP y el gobierno.

4.2. CARACTERIZACIÓN DE LA MODERNIZACIÓN EN EDUCACIÓN

4.2.1. EL PROGRAMA PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA, 1989-1994

Desde luego se reconoce que el Programa para la Modernización Educativa tiene como marco de referencia el Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994) postulado por el gobierno del Lic. Carlos Salinas de Gortari.

El referido Plan Nacional de Desarrollo es el documento normativo de las distintas políticas sectoriales,¹⁹ entre las cuales se ubica la tarea educativa: se supone que en este país, el renglón educativo se trata muy sucintamente y desde luego alude a los distintos niveles del sistema educativo nacional, así como los problemas generales de la educación informal. Pero, para fines de análisis, según los objetivos del estudio, después de citar breves antecedentes, se consideran las principales propuestas para la educación.

Es importante reconocer que todo el Plan Nacional de Desarrollo está permeado por la gran necesidad de modernización estructural. A partir del presente sexenio es más evidente el reconocimiento por parte del ejecutivo federal, que nuestro país no puede permanecer al margen de los grandes retos globales, tales como la internacionalización de los productos, por tanto, la competitividad

¹⁸ *Idem*, p. 113.

¹⁹ Véase Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994*, México, Mayo, 1989.

con el exterior, el avance científico-tecnológico y los grandes problemas nacionales.

Al igual que los anteriores programas, el de Modernización Educativa (PROME) también parte de un diagnóstico veraz y a veces creado de la realidad educativa nacional.

Para el PROME "la modernización educativa implica definir prioridades, revisar y racionalizar los costos educativos y, a la vez, ordenar y simplificar los mecanismos para su administración".²⁰ La modernización educativa es inevitable y necesaria. Sin embargo, "esta modernización se apoya y se distingue de los otros esfuerzos anteriores por su carácter integral... y por su mirada de mediano y largo plazo..."²¹

En términos de relaciones sociales entre los sectores sociales y la función de la educación, el PROME, señala:

La modernización educativa significa una nueva relación del gobierno con la sociedad; una incorporación definitiva de ciudadanos y grupos al interior del ámbito educativo, Implica la solidaridad como actitud, como enfoque y como contenido educativo; exige un compromiso de eficacia que sólo se cumple si las vidas de los mexicanos son mejores y si los propósitos nacionales se cumplen.²²

Específicamente en el proyecto modernizador educativo del presente sexenio, el marco de la modernización reconoce que "las transformaciones desencadenan a su vez nuevos procesos de cambio. Nuestro sistema educativo enfrenta hoy el reto de adaptarse a las nuevas circunstancias que el vigor educativo y el desarrollo mismo han generado".²³

Un conjunto de retos son tratados en el PROME, los más destacados aluden a acciones de políticas educativas ya señaladas en anteriores sexenios, entre los que figuran la descentralización, el rezago, el reto demográfico, el cambio estructural, la vinculación ámbito escolar y productivo, el avance científico-tecnológico y la inversión educativa.

En las aspiraciones del PROME se enfatiza un conjunto de acciones articuladas en torno a la triple tarea que propone el PND, 1989-1994: "responder a las demandas sociales; corresponder a los propósitos del desarrollo nacional y; promover la participación social y la de los distintos niveles de gobierno para contribuir con su potencial y sus recursos a la consecución de las metas de la educación nacional".²⁴

Así el régimen, al igual que a otras políticas, a la educación le asigna una función de ente importante para el cambio estructural. La educación moderna en el cambio estructural debe considerar la vinculación de cada uno de los elementos del sistema educativo desde tres perspectivas:²⁵

—La democracia, entendida en su sentido constitucional; régimen jurídico y sistema de vida.

—La justicia, que orienta la acción hacia el propósito de que todos los mexicanos efectivamente disfruten de buenos servicios educativos y,

—El desarrollo, que compromete a los usuarios de los diversos niveles educativos con la productividad para elevar los niveles de bienestar de todos los mexicanos.

Un concepto fundamental en el PROME, y que es central para este estudio, es el de calidad. Si bien no existe una definición precisa de la calidad educativa se sobreentiende que una educación de calidad debe ser una mejor educación, una educación calificada y legitimada por la sociedad en cuanto a su funcionalidad y relevancia que se ofrezca como servicio para el bien de todos los sectores sociales.

Las tareas inmediatas para lograr la calidad educativa consiste en:

Revisar los contenidos, renovar los métodos, privilegiar la formación de maestros, articular los diversos niveles educativos y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología.²⁶

²⁰ Poder Ejecutivo Federal, *Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*, P.V.

²¹ *Op. cit.* p. XI.

²² *Op. cit.* p. XII.

²³ *Op. cit.* p. 5.

²⁴ *Op. cit.* pp. 17-18.

²⁵ *Op. cit.* p. 79.

Uno de los ejes centrales tanto en el PND como en el PROME, es la llamada educación de excelencia o bien la excelencia académica, cuyo alcance debe garantizar más fácilmente la llamada calidad educativa. Para precisar el concepto de excelencia académica, como se considera en círculos oficiales interesados en conocer este atributo mediante el método de evaluación, tal vez valga la pena una larga cita donde se le da significado y caracterización:

en relación con el educando individual, excelencia significa un desempeño realizado al máximo de la habilidad individual en modos que ponen a prueba los límites máximos personales en las escuelas y en el lugar del trabajo. En relación con las instancias educativas, excelencia caracteriza a la escuela que establece altas o ambiciosas expectativas y metas para todos los educandos y luego trata en toda forma posible de ayudar a los estudiantes a alcanzarlas. En relación con la sociedad, excelencia caracteriza a aquella sociedad que adopta estas políticas y que por ello, estará preparada a través de la educación y las habilidades de sus miembros para responder a los desafíos o retos de un mundo rápidamente cambiante.²⁷

Si estas son las aspiraciones generales de la educación pública nacional en el marco general de los procesos de modernización educativa desde los años cuarenta hasta la actualidad, particularmente la última década de 1988 a 1994, en seguida analizaremos exclusivamente el caso de la Educación Agrícola Superior (EAS).

4.2.2. PLAN DE DESARROLLO EN LA EDUCACION AGRICOLA SUPERIOR

UN ANTECEDENTE INMEDIATO

Sin una mención específica en los informes presidenciales, como tampoco en los discursos de comparecencia del Secretario de la SEP ante la Cámara de Diputados, se habla de manera exclusiva sobre la

²⁶ *Op. cit.* p. 19.

²⁷ Antelo Montero, Absalón, "En búsqueda de la excelencia académica", en *Revista de Educación Superior*, No. 52, ANUIES, México, 1984.

reorganización de la educación agropecuaria, no es difícil comprender que dado una serie de leyes, programas y proyectos, que tienen como eje central el PND, hacia la política gubernamental incidir en el campo educativo agropecuario propone un proceso de racionalización de recursos y controlen la orientación y funciones educativas de las escuelas agropecuarias.

Tanto la Ley de Planeación de 1983, como la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, decretada desde 1978, y el propio PRONAES aprobado en 1984, abonan el terreno para someter a las instituciones de educación superior a un control autoritario.

En la educación agropecuaria existe la Ley de Educación Agrícola, propuesta en 1984, vigente desde 1946, la cual ha tenido poca aplicación, sobre todo porque muchas de las escuelas agropecuarias superiores se han transformado. Aquellas que pasaron de Escuelas a Universidades en los setenta, se han orientado más por su filosofía y por su proyecto histórico, implícito en sus leyes orgánicas y estatutos, que por la política gubernamental.

De igual forma que el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SNPES) pretende formar un sistema nacional universitario, el anteproyecto de Ley de Educación Agrícola propuesta en 1984 busca crear un Sistema Nacional de Enseñanza Agrícola que aglutine los diversos niveles educativos, las distintas escuelas y facultades de universidades autónomas, los centros de educación media agropecuarios oficiales, tecnológicos, regionales e instituciones públicas que presten servicios técnicos al campo y las escuelas particulares con validez oficial.

Se habla de un Consejo Nacional de Educación Agrícola en donde participan representantes de la SEP, SARH, SPP, CONACYT, AMEAS, ANUIES y las universidades e instituciones representativas del sector agropecuario.

Este órgano gozará de atribuciones para sancionar reglamentos, planes y programas de estudios, definir los estímulos para proyectos de investigación relevantes.

El objetivo oculto del anteproyecto, es controlar la orientación educativa agropecuaria, adecuar la enseñanza a la política agraria y reorganizar el Sistema Nacional de Educación Agropecuaria en donde participen, también, las instituciones educativas privadas. Todo ello en una auténtica violación a la autonomía universitaria.

Cierto es que el sector educativo agropecuario está en crisis y ésta "se expresa en 33 universidades, 3 secretarías de estado, algunos gobiernos estatales y las instituciones educativas privadas, las que no se sujetan a ninguna normatividad". De ahí que su crecimiento es desordenado, y los problemas se tendrán a corto plazo. Para 1991 — si se sigue la tendencia— se tendrán cien mil estudiantes en ciencias agropecuarias y cerca de 7 mil egresados anuales. Esto significa que sólo en 20 años están egresando anualmente los que en 1971 constituían el total de la matrícula.²⁸

Finalmente, el anteproyecto no fue bien recibido por los sectores universitarios, así como tampoco se mostró autoritarismo por parte del aparato de Estado para su aplicación. Por su parte, universidades, escuelas y facultades, desde mayo de 1984, acordaron rechazar el documento²⁹ y se concluyó formar una coordinación nacional que estableciera los mecanismos y acciones para contar con una propuesta alternativa frente a esa política estatal.

El hecho de que el citado proyecto fuese rechazado por las instituciones educativas del sector agropecuario no significó dejar incólume la estabilidad de estas escuelas y universidades. Justificados por los conflictos políticos internos, pareciera ser que varias instituciones fueron objeto de represión selectiva desde los gobiernos estatales y federal. Así se entiende la desaparición de la Escuela para formar maestros en la enseñanza media agrícola pecuaria de Roque Guanajuato y el Centro de Enseñanza Superior de Agricultura Tropical (CESAT) de Cárdenas, Tabasco, ambos cerrados en 1985. Por ello, también, es comprensible que el régimen diferencie claramente, desde su propia política educativa, dos tipos de orientación en las escuelas y universidades del sector.

a) Aquellas que guardan una gran funcionalidad a sus recomendaciones, tales como el Colegio de Posgraduados, los Institutos Tecnológicos Regionales y la Red de Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuarios, entre otros, y

²⁸ Ignacio Méndez Ramírez, "Desorganización en la Enseñanza Agropecuaria limita el avance rural". Conferencia, *Uno mas uno*, 24 de mayo de 1984.

²⁹ "Acuerdan formar una coordinación nacional que enfrente la política estatal", *UNO MAS UNO*, Op. cit.

b) Los centros que se muestran, cuando menos en su política declarativa en una abierta contradicción a los propósitos gubernamentales. Las más representativas serían las universidades de: Chapingo, Antonio Narro de Coahuila, la Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar de Cd. Juárez, Chihuahua, Universidad Autónoma de Guerrero, etc.

Esta diferenciación de alguna u otra forma, condicionará la concreción de las acciones propuestas por los programas nacionales hacia las IES.

LAS PRINCIPALES ACCIONES DEL PLAN DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

Así como se dio un Plan Nacional de Educación para todas las instituciones de educación superior, para el caso de la educación agrícola se presentó de manera específica para la educación agrícola superior, el Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior, publicado por la SEP-SESI-DICIGSA en 1989.³⁰

Este plan es el "resultado de tres años de trabajo participativo de directores y planificadores de las instituciones afiliadas, coordinadas por un grupo de apoyo integrados por profesionales multidisciplinarios",³¹ de varias instituciones incluyendo al personal académico de la AMEAS y de la ANUIES.

Los propósitos fundamentales del plan son:

—Eleva la calidad de la educación, favorecer el desarrollo de la investigación y promover la divulgación y extensión del conocimiento científico y tecnológico, como elementos fundamentales que permitan atender de forma más eficaz los problemas agropecuarios, y contribuir al logro de las expectativas nacionales, en el marco de la necesidad de la educación y de la producción agropecuaria, aspectos prioritarios para el desarrollo del país.

³⁰ SEP-SESI, DICIGSA, *Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior en México*, 1989. De hecho una versión preliminar en mimeo se presentó en noviembre de 1988, con el fin de recoger las observaciones pertinentes por parte de las instituciones del sector. Este documento fue aprobado en la XIX Reunión Nacional de Directores, celebrada en Guadalajara, Jalisco, en octubre de 1989.

El Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior (PNDEAS), constituido por un total de 16 programas y 36 proyectos. Los proyectos son de carácter indicativo y, por tanto, opcionales para las instituciones.

El PNDEAS surge en la coyuntura política caracterizada por propiciar un ambiente de concertación, teniendo como precedente las llamadas consultas populares que se han dado en, por lo menos, los últimos tres sexenios. Además aparece en el momento cuando las políticas educativas para las universidades transitan de la planeación a la evaluación en el contexto de una modernización austera y en la víspera de la modernización con rasgos autoritarios y de férreos controles políticos.

En seguida se hará una mínima referencia al plan, bajo la justificación de que tomamos algunas universidades agrícolas, sin embargo, sólo haremos referencias a sus políticas generales considerando las metas alcanzadas, y una apreciación de sus alcances.³²

El Plan después de señalar los antecedentes, el marco conceptual, la metodología y el diagnóstico, propone los fines, políticas y prioridades, así como el planteamiento general de los programas y proyectos.

El mérito principal de este documento, como se dijo en páginas anteriores, es el hecho de que por primera vez, desde 1971 año en que se funda la AMEAS, se hace un planteamiento más o menos completo, sobre la necesidad de planear la vida institucional y plantear desde ya, el interés por hacer el seguimiento de estas propuestas.

4.2.3. PRINCIPALES CAMBIOS AL ARTÍCULO TERCERO CONSTITUCIONAL Y CREACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Una de las principales condiciones para insertar la modernización educativa dentro de la modernización social, y esta a la vez dentro de

³¹ SEP-SESI, *Op. cit.* p. 1.

³² Se hace esta advertencia porque los objetivos de esta investigación aspiran a contrastar las políticas con las metas establecidas, cuyo período cubre 1988-1994.

la órbita global fue la transformación jurídica, especialmente para el caso que nos ocupa lo constituyó la reforma al Tercero Constitucional y la creación de la Ley General de Educación en 1993.

En la historia de la educación pública mexicana del presente siglo, uno de los preceptos constitucionales que poco se ha modificado es el Artículo 3o. Constitucional. Desde 1917 con la consolidación de Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, dicho artículo fungió como uno de los pilares fundamentales del Estado-nación. Se reformó en 1934 en el contexto de la educación socialista, del general Lázaro Cárdenas, luego en 1945³³ y hasta la más reciente en 1993. Uno de los principales cambios registrados consiste en que el Estado sólo reconoce como obligación de financiar a la educación básica, léase preescolar, primaria y secundaria. No se responsabiliza explícitamente a dar el mismo apoyo para los niveles medio superior y superior.

Por orientación general del proyecto educativo del sexenio se entiende que de no hacer tales precisiones es porque desea que la privatización de la educación que se imparte en esos niveles pueda ser tomada por los empresarios particulares. De hecho, con la reforma así entendida, lo que el Estado expresa es su poco interés por fortalecer estos niveles educativos, además de ir abandonando poco a poco su papel de Estado educador o promotor del bienestar cultural de los mexicanos de escasos recursos.

Por su parte, la sustitución de la Ley Federal de Educación creada en 1975, por la actual Ley General de Educación promulgada en 1993, se orienta también a promover y retomar un nuevo proceso iniciado por sexenios anteriores, conocido como la federalización o descentralización de la educación pública.

La federalización entendida como la cualidad que tienen las entidades federativas para asumir la responsabilidad de sus asuntos educativos y sólo contar con una coordinación por parte del poder central federal, conlleva, en sí misma, una reorganización de todo el sistema educativo nacional, incluyendo las relaciones laborales de sus sectores involucrados.

³³ Para apreciar los principales cambios véase Victorino R. Liberio et al. *La universidad en el Estado mexicano (post-revolucionario) 1929-1976*, Tesis de Licenciatura, ENEP Acatlán-UNAM, México, 1985.

La ya mencionada Ley General de Educación,³⁴ configura un marco jurídico actualizado en materia educativa, sobre todo en lo que se refiere a la concurrencia de los tres ámbitos de gobierno en el ejercicio de sus funciones.

En su capítulo II, "Del federalismo educativo", la Ley expedida determina la distribución de la función social educativa, lo cual, de acuerdo con la exposición de motivos de su iniciativa, está orientado a garantizar el carácter nacional de la educación, delimitando las atribuciones que corresponden a las autoridades educativas en el ámbito de sus respectivas competencias y estableciendo las que son concurrentes (Artículos 12, 13 y 14).

En lo que se refiere a la función compensatoria del Gobierno Federal, la cual se establece desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el capítulo III de la Ley General contiene disposiciones orientadas a que cada gobierno local se desempeñe activamente en la educación de sus respectivas comunidades, de acuerdo con su capacidad y recursos disponibles, con apoyo del Gobierno Federal, para equilibrar cuantitativa y cualitativamente el servicio en las diversas regiones del país.

La Ley General de Educación es resultado de la necesidad de consolidar, por la vía legislativa, el proceso de descentralización educativa que, a pesar de tener un antecedente importante, no había alcanzado concreción por la vía convencional.

A efecto de llevar a la práctica el mandato de la Ley General, se aceleró la reestructuración interna de la SEP, confiriendo a ésta una nueva organización congruente con la nueva distribución de la función social educativa. En este contexto, el 26 de marzo de 1994 se publica en el Diario Oficial de la Federación el nuevo Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, el cual presenta una menor estructura con unidades administrativas que, en los niveles básicos, únicamente conservan funciones normativas, reservando las funciones operativas al ámbito exclusivo del Distrito Federal, tal como la Ley del sector lo prevé.

³⁴ Para tener un acercamiento sobre las implicaciones del federalismo se sugiere ver Victorino Ramírez Liberio, *Políticas educativas en México, 1917-1995. Del centralismo a la descentralización de la educación básica* (en prensa), SEP, México, 1996.

En la práctica cotidiana aún existen inercias, usos y costumbres centralistas que la norma jurídica no ha podido revertir. No obstante, el haber legislado la descentralización educativa refuerza la orientación de la política que en este ámbito empieza a desprenderse.

Tampoco se debe ignorar la multiplicidad de factores de orden técnico, político o gremial que se contraponen al avance de la descentralización. En el siguiente apartado se intenta dilucidar los alcances del proceso contrastándolos con la naturaleza del Estado Federal, para poder establecer algunos juicios respecto a la consolidación o debilitamiento de este último.

4.3. OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS DE LA POLÍTICA DE MODERNIZACIÓN DEL CAMPO

Las medidas de naturaleza política, económica y social del Estado hacia el sector agropecuario se expresaron en el *Plan Nacional de Desarrollo* (PND) 1989-1994, mediante la estrategia: *modernizar el campo*.³⁵

La estrategia de modernización del sector parte del Artículo 27 Constitucional que señala el rol del Estado en el medio rural.

Esta estrategia se concreta, entre otros, en el *Programa Nacional de Modernización del Campo* (PRONAMORCA) 1990-1994³⁶ y en el *Programa Nacional de Modernización del Abasto y del Comercio Interior* 1990-1994.³⁷

³⁵ "Una preocupación profunda que contempla el Plan en la modernización del campo, es que la agricultura debe ser un modo de vida atractivo y digno; a la vez, debe apoyar la competitividad de la economía mexicana. Necesita, para ello, la vitalidad de las organizaciones de los productores, certeza jurídica en la tenencia y un mayor y mejor aprovechamiento del potencial productivo de la tierra", (Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*, México, SEP, p. XVII. El subrayado es del autor). Para mayor información sobre las medidas y las acciones de política económica para lograr el objetivo delineado en el Plan véase; De la Fuente Emilio: "Modernización del agro en el Plan Nacional de Desarrollo", en *Economía Informa*. Publicación mensual de análisis económico, político y social. México, Facultad de Economía, UNAM, núm. 181, marzo de 1990, pp. 13-16. Varios de los planteamientos de este último apartado provienen de este último autor.

³⁶ SARH. *Programa Nacional de Modernización del Campo 1990-1994*, México, Subsecretaría de Planeación, 1990, 51 p.

³⁷ SECOFI. *Programa Nacional de Modernización del Abasto y del Comercio Interior 1990-1994*.

A continuación se intenta hacer un balance de los resultados y perspectivas de la modernización del agro en el periodo referido, tomando como punto de referencia la política económica agraria.

4.3.1. LAS REFORMAS AL ARTÍCULO 27 CONSTITUCIONAL

Desde la campaña presidencial, Salinas de Gortari planteó la necesidad de modernizar lo relativo al manejo jurídico. Así en la reunión convocada por el Poder Ejecutivo el 15 de enero de 1990, en Tuxtla Gutiérrez, Chis., comienzan los trabajos para este análisis que culmina con la iniciativa de Ley enviada por Salinas a la LV Legislatura de la Cámara de Diputados el 7 de noviembre de 1991.³⁸

En la reunión de Chiapas se discutieron cuatro aspectos: 1) *La certidumbre en la tenencia de la tierra*; 2) El fortalecimiento de la concertación como instrumento regulador entre el Estado y la Sociedad Rural; 3) El fortalecimiento de los productores y sus organizaciones sociales, a través de su participación en la elaboración y ejecución de los programas de desarrollo rural, 4) el impacto del TLC ante las reformas al artículo 27 constitucional

4.3.2. LA PROMOCIÓN DE LAS NUEVAS FORMAS DE ASOCIACIÓN

En congruencia con el Plan Nacional de Desarrollo, el Programa Nacional de Modernización del Campo para el periodo 1990-1993,³⁹ entre sus objetivos y estrategias expone las políticas, tanto generales

³⁸ Las reformas y adiciones al Artículo constitucional son publicadas en el Diario Oficial el 6 de enero de 1992. Poco después, el 26 de febrero de ese año se publica en la misma fuente la Ley Agraria; posteriormente se aprobaron una nueva Ley de Aguas y una Ley Forestal, ambas reiteran el nuevo postulado de la reforma al Artículo: privatización de los recursos y fomento a la asociación del sector social con empresarios privados; pues los Artículos Segundo y Sexto Transitorios de la Ley General de Crédito Rural, La Ley de Terrenos Baldíos, Nacionales y Demasías, la Ley del Seguro Agropecuario y de Vida Campesina, así como todas las disposiciones que se opongan a las previstas en la presente Ley. Se deroga, también, la Ley de Fomento Agropecuario, salvo en lo relativo a las disposiciones que rigen el Fideicomiso de Riego Compartido. (SRA, "Ley Agraria" *Diario Oficial*, miércoles 26 de febrero de 1992, p. 34).

³⁹ SARH, Programa Nacional..., *op. cit.* cap. 2, pp. 23-28.

como particulares, derivadas del objetivo de aumentar la producción y la productividad del campo⁴⁰. En esta parte del programa se define la estrategia de modernización del sector,⁴¹ así como las medidas de política, entre ellas, la "certidumbre en la tenencia de la tierra".⁴² Dado que la seguridad en la tenencia de la tierra es uno de los puntos de partida para promover la *producción* y la *productividad* en el campo.

Para la consecución de estos objetivos, la Administración de Salinas de Gortari presuntuosamente promueve, por un lado, la participación de los productores rurales en un proceso con aparente sentido democrático y, por el otro, el pleno "respeto a las formas de organización y de tenencia de la tierra" establecidas en el Artículo 27 Constitucional de 1917.

Con la supuesta descentralización de facultades federales, recursos humanos, financieros y físicos se buscó que la modernización del campo se adoptara como una *prioridad* por los gobiernos de las entidades federativas y que, en el ejercicio de su "soberanía", elaboraran los Programas de la Administración Pública Estatal en la dirección del *Plan Nacional de Desarrollo*⁴³ con el apoyo del Gobierno de la República para responder al "reto" de la modernización del campo mexicano.

El esquema político mediante el cual el Estado busca cohesionar su política económica fue en el marco del diálogo: primero la *concertación* y después las *concertaciones* con los gobiernos y los empresarios agrícolas y ganaderos de las entidades federativas, por ejemplo: especial mención merece el grupo de los ganaderos del estado de Chiapas a raíz del conflicto del primero de enero de 1994, esto por una parte y, por la otra, con la Iniciativa Privada, el sector agroindustrial, el *sui generis* grupo de los 24 super millonarios de México,⁴⁴ los Institutos Políticos, en particular el Partido Acción Nacional e incluso la Iglesia, así como a exdirigentes del Movimiento Estudiantil de 1968 muchos de ellos incorporados al bloque de clases en el poder para llevar adelante la estrategia: *modernizar a México*.

⁴⁰ SARH, Programa Nacional..., *Ibidem*, p. 23.

⁴¹ *Ibid.*, inc.2.2, pp. 24-25.

⁴² *Ibid.*, inc. a, p.25 e inc. 3.1.1, p.31.

⁴³ Cfr. Emilio de la Fuente, "Modernización del agro...", *Op. cit.*

⁴⁴ Cfr. *Proceso*, Julio Scherer García, Semanario de Información y Análisis, México, No. 932, 12 de septiembre de 1994.

Simultáneamente, envía Salinas de Gortari el Decreto que reforma el Artículo 27 de la Constitución el pasado 7 de noviembre de 1991, en el cual plantea en el Artículo Único las reformas al párrafo tercero y las fracciones IV; VI, primer párrafo; VII; XV y XVII y se derogan las fracciones X a la XIV y XVI, del referido Artículo.⁴⁵

En términos generales, con las reformas y derogaciones al Artículo 27, desde nuestro punto de vista, fue radicalmente cambiado de su filosofía y de su espíritu de la Carta Magna de 1917.⁴⁶ Entre sus principales cambios encontramos los siguientes:

1. Para dar certidumbre jurídica en el campo se culminó legalmente con el reparto agrario, tal como se estableció en el Constituyente de Querétaro y sucesivas reformas⁴⁷ pues el Estado ya no tendrá obligación constitucional de dotar de tierra a los campesinos que no la posean, aunque todavía existan más de 7,500 solicitudes de tierra en la Secretaría de la Reforma Agraria.⁴⁸

El anuncio del "fin del reparto agrario" significa una de las decisiones políticas más trascendentales, en relación a la historia de la Reforma Agraria. Se trata ahora de poner fin a la ideología agrarista para dar paso a los principios neoliberales. Pues "el fin del reparto agrario", de acuerdo al planteamiento que se hace en la "Exposición de motivos" de la iniciativa, Salinas apela a una voluntad del cambio que responde a una "diferente realidad demográfica, económica y de vida social en el campo... que reclama nuevas respuestas para lograr los mismos fines nacionalistas".⁴⁹

También busca "revertir" el crecimiento del minifundio y fraccionamiento en la tenencia de la tierra. Se trata entonces, según el planteamiento del Presidente de la República, de llevar "justicia agraria" por vías sustitutivas a la del reparto agrario y de reconocer

⁴⁵ CSG, "Decreto que reforma al Artículo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en *Testimonios de Época*, México, núm. 2, 11 de noviembre de 1991, p. 16.

⁴⁶ En relación a las modificaciones y adiciones de que ha sido objeto el Artículo 27 a partir de la primera de éstas, introducida formalmente en 1934, ver: Valadés, Diego. *La constitución reformada*. México, IJ-UNAM, 1978, pp. 53-70.

⁴⁷ Desde 1934 hasta 1974 las reformas y adiciones de que ha sido objeto el Artículo 27 respeta en esencia, la intención original del Artículo, aun la fracción IV tan cuestionada en los debates, dentro de los procedimientos de reforma a la Constitución.

⁴⁸ *La Jornada*, 25 de noviembre de 1991.

⁴⁹ CSG, *Decreto que reforma...*, p. 8.

que la nueva realidad urbana de la Nación hace de la dotación de la tierra un factor de "poca importancia y valor en el México actual". Además, se afirma en la iniciativa que: "la realidad muestra que el reparto ya fue realizado dentro de los límites posibles".⁵⁰

En materia legislativa el "fin del reparto agrario" se concreta en la reforma del párrafo tercero del Artículo, en la derogación de las fracciones X, XI, XII, XIII, XIV y XVI en su totalidad y la fracción XV y el párrafo tercero, parcialmente. En estas disposiciones, a partir de hoy vigentes, se establece "una reglamentación detallada de los mecanismos e instituciones encargadas de la aplicación del reparto. *Con su derogación, este tema también termina*".⁵¹ Con ello desaparece de la Constitución todo aquello relativo a *afectaciones y expropiaciones* agrarias y a los derechos de los pueblos a ser dotados de tierra. No existe más pues, la columna vertebral sobre la cual descansó el Derecho Agrario del México posrevolucionario.⁵²

2. Se legalizó el latifundio, con un nuevo perfil económico, social y político porque las "*sociedades mercantiles por acciones*" están autorizadas por la Nueva Ley Agraria de ser dueños de superficies de tierras que fluctúan desde 2 mil 500 hectáreas de riego, hasta 20 mil hectáreas de bosque.⁵³

3. Se transformó en mercancía a las tierras ejidales y comunales, porque ahora se puede enajenar, regalar, embargar, etc.

4. Las sociedades mercantiles o civiles podrán apropiarse de tierras ejidales y comunales en mayor extensión que la equivalente a veinticinco veces los límites de la pequeña propiedad individual. Sin embargo, el mal precedente de la concentración de este medio de producción —la tierra— en manos de la burguesía agraria, fue ignorada por los tecnoburócratas neoliberales del gobierno salinista en su afán de servir a este sector de clase y a las transnacionales.⁵⁴

5. De hecho, desaparece el régimen de propiedad colectiva de la tierra.⁵⁵

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ *Ibid*. El Subrayado es del autor.

⁵² Para mayor información sobre el Artículo 27 Constitucional ver: Varios autores, "27 Constitucional" en *Cuadernos Agrarios*.

⁵³ Ver: Título Quinto, Artículos 115 a 124 de la Nueva Ley Agraria, *Diario Oficial...* *Op. cit.*, pp. 24-26.

⁵⁴ *Ibidem*: Título Sexto, Artículo 125 y 126, p. 26.

⁵⁵ Cfr. González Ruíz, José Enrique. "La Reforma Neoliberal del Estado. Atrás de la Revolución". (fotocopia), 16 p.

En el colmo de la demagogia, el Estado afirmó a mediados de 1990 que estaba "elevando al ejido a rango constitucional", pues en esas fechas se generó un debate, al respecto, sobre la desaparición o la permanencia del ejido. En la estrategia de modernización del campo el ejido es seriamente cuestionado.⁵⁶

La búsqueda de las causas estructurales que originaron el estallido de la crisis agrícola y alimentaria del país y de las posibles alternativas de solución, sirvió para que se cuestionara la eficiencia económica y la viabilidad social del ejido, pues el debate se centró fundamentalmente en dos posiciones: la desaparición o la permanencia del ejido.

Al respecto, se expresaron múltiples respuestas. Así, los privatizadores a ultranza partidarios de que todo en la economía se mueve conforme a las reglas del capitalismo (ganancia, rentabilidad, eficiencia, competencia, etc), consideran que lo que dominan el fracaso del ejido se debe a que esta forma de tenencia impide que el proceso de la acumulación de capital se desarrolle con resultados exitosos.

El Consejo Nacional Agropecuario (CNA), la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), la Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio (CONCANACO), y la Asociación Mexicana de Casas de Bolsa elaboraron uno de los documentos más acabados sobre el tema. Parten de la tesis de que la persistencia de esta estructura de propiedad agraria era inadecuada a las condiciones actuales del país, por lo que proviene "inseguridad en el campo y ha ahuyentado la inversión productiva en él".⁵⁷

Además de una revisión profunda de la legislación agraria, que "elimine los fundamentos del reparto de la tierra", los representantes empresariales demandaban: 1) La realización de una campaña para dotar de certificados de inafectabilidad a pequeños propietarios, así como la entrega de títulos de propiedad parcelaria a los ejidatarios; 2) La flexibilización del sistema ejidal, con miras a la privatización; 3)

⁵⁶ Entre los principales problemas que le aquejan encontramos los siguientes: baja productividad, descapitalización, rentismo, desorganización, subordinación política y desvinculada con otros sectores productivos. Véase: De la Fuente, Emilio y José Enrique González Ruíz, "La privatización del ejido; un punto de vista", ponencia presentada en el Foro Nacional El ejido en el presente y en el futuro de la economía mexicana, celebrado del 27 al 29 de agosto de 1990 en la Universidad Autónoma Chapingo, Chapingo, Estado de México, 16 p.

⁵⁷ *La Jornada*, 26 de mayo de 1990, p.16.

Dictar reglas para el arrendamiento de las parcelas, para facilitar esquemas de asociación y para superar el minifundio; 4) Promover estímulos fiscales para que los ejidatarios puedan asociarse con pequeños propietarios y/o cualquier otro agente o sector productivo; 5) Eliminar las enormes facultades que tienen en el ejido las Asambleas Generales y los Comisariados Ejidales, que obstaculizan la iniciativa individual e incitan a la manipulación y el caciquismo; 6) Garantizar que las inversiones en el campo no corran el riesgo de afectación agraria.⁵⁸

Para los empresarios, propiedad ejidal e incompetencia productiva son sinónimos; lo mismo que propiedad privada y eficiencia. En eso fundamentan su propuesta que, por otra parte, es apoyada por los sectores más conservadores de la sociedad mexicana. Así, el presidente de la Comisión de Comunicación Social del Episcopado Mexicano, Genaro Alamilla Arteaga, opinó que debe dejar de considerarse el ejido como un "tema tabú", y dar paso valiente y atrevido para transformarlo en propiedad privada, pues de no hacerse continuarán los problemas, tales como la insuficiencia alimentaria. "La iglesia quiere propietarios, no proletarios", afirmó.⁵⁹

No obstante, creemos que en el fondo lo que estaba detrás de la mistificada estrategia de modernización del campo era, entre otras cosas, esconder un andamiaje formal para dar "certidumbre y garantía plena de seguridad, permanencia e incentivos" a la tenencia de la tierra -habría que decir- de la gran burguesía agraria.

Este proceso que se inició con la contrarreforma de Miguel Alemán en 1947, culmina el 26 de febrero de 1992 con las modificaciones neoliberales al Artículo 27 Constitucional y su nueva Ley Agraria. Más específicamente, la política de modernización del campo y las "concertaciones" no hace sino reforzar la tendencia de privatización observada en los últimos años. Esto es lo que contienen, en última instancia, las nuevas relaciones de producción y en consecuencia las conexiones internas fundamentales: contradicciones, correspondencias, etc., para el modelo de desarrollo hoy llamado "sustentable". Esto es, las condiciones y formas de control y apropiación de las

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ *La Jornada*, 30 de junio de 1990.

nuevas fuerzas productivas y del producto social bajo el contexto de una economía abierta.

En otras palabras, se trata de generar las nuevas condiciones legales y materiales para estimular e impulsar la inversión y la asociación -con base en los preceptos que establece el Derecho Mercantil y Civil- entre ejidatarios e inversionistas.⁶⁰

4.3.3. TLC Y ARTICULO 27 CONSTITUCIONAL

La apertura comercial está en consonancia con las modificaciones a la legislación agraria, y de hecho cuando se habla -en los diversos foros y seminarios académicos o de las organizaciones sociales- del impacto del Tratado de Libre Comercio (TLC) en el contexto de la globalización y modernización, muchos de los planteamientos y argumentaciones sobre todo de las organizaciones campesinas e indígenas, aluden a *las reformas al Artículo 27 y sus consecuencias*, más que a los "retos" y a las "oportunidades" de la apertura comercial en sí. La pérdida, por ejemplo, de la autosuficiencia alimentaria, el desequilibrio ecológico, el control de los germoplasmas por parte de las firmas transnacionales, la desarticulación de *formas* sociales de organización comunitaria y ejidal, el pauperismo, la "pobreza extrema", por la fase intensiva de el desarrollo del capitalismo en la agricultura son, entre otros, efectos posibles de un proceso en el cual cumplen roles fundamentales las reformas y adiciones al Artículo 27 y el TLC.

Sin embargo, el Tratado responde a una estrategia de desarrollo que ciertamente no es el de las organizaciones campesinas e indígenas. Al perder los Estados Unidos de América competitividad ante el país del sol naciente: Japón y la Comunidad Económica Europea buscan —y lograr en cierto sentido— reducir sus costos de producción explotando los productos agropecuarios y la fuerza de trabajo de

⁶⁰ Ya dentro del marco jurídico de la Ley de Fomento Agropecuario había infinidad de posibilidades para este tipo de asociación. En efecto, en el Informe de Labores de 1986-1987, la Secretaría de la Reforma Agraria destaca que se otorgaron 180 mil certificados de inafectabilidad agrícola y ganadera, el más alto de la historia agraria del país. (Cfr. Emilio de la Fuente, "Las políticas económicas agrarias y agrícolas en la década de los ochenta", en Juan Pablo Ortíz (Coord.) *El sector agropecuario en el futuro de la economía mexicana*, México, Facultad de Economía, UNAM, 1991, pp. 26-31.

los países de la región de América Latina y el Caribe, además de invadir con mercancías a bajos precios a nuestros mercados y, socavar así nuestra estructura productiva.

Ante esta disyuntiva necesita la sociedad rural y las Universidades Públicas en general y, en particular, las dedicadas al sector agropecuario, tener contrapropuestas sólidas, que en muchos casos apenas están elaborándose, como por ejemplo; en la Zona Norte del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, en la sierra nororiental de Puebla y en la Selva Lacandona del estado de Chiapas.

BIBLIOGRAFÍA

Antelo Montero, Absalón 1984. "En búsqueda de la excelencia académica". **Revista de Educación Superior**, No. 52, ANUIES, México.

De la Madrid Hurtado, Miguel. 1983. **Primer informe de gobierno**, 1º de Septiembre, México.

De la Fuente, Emilio y González Ruíz, Enrique. 1990. "La privatización del ejido. Un punto de vista". **Foro Nacional: El ejido en el presente y futuro de la economía mexicana**. UACH, Chapingo, México, del 25 al 29 de agosto.

_____. 1990. "Modernización del Agro en el Plan Nacional de Desarrollo". **Economía informa**, No. 181, UNAM, México.

_____. 1991. "Las políticas económicas agrarias y agrícolas en la década de los ochenta" en Juan Pablo Ortíz (Coordinador). **El sector agropecuario en el futuro de la economía mexicana**, México, Facultad de Economía-UNAM.

Diario Oficial de la Federación 1983. **Ley de Planeación**. México.

Diario Oficial de la Federación 1992. **Ley Agraria**. México.

Fuentes Molinar, Olac. 1981. SEP: ¿Por el control de las preparatorias?. **Uno Más Uno**, agosto, México.

González Ruíz, Enrique. 1990. "La reforma neoliberal del Estado. Atrás de la revolución" fotocopia, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM. pp. 16.

Latapí, Pablo. 1991. "El plan de educación a salvo del cambio de secretario. Entrevista en **Proceso**, No. 59.

Poder Ejecutivo Federal 1989. **Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994**. México.

_____. 1980. **Plan Global de Desarrollo, 1980-1982**, México. (1994). 12avo. Seminario de Análisis, México.

Reyes Heróles, Jesús. 1985. "La revolución educativa". **Educación para construir una sociedad mejor**. SEP, Vol. 2, México.

SARH. 1990. **Programa Nacional de Modernización del Abasto y del Comercio Interior, 1993-1994** (1990). México.

SEP-SESIK-DIGIFSA. 1989. **Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior en México**. México.

SEP. 1975. **Ley Federal de Educación**, México.

SEP. 1993. **Ley General de Educación**, México.

Valadez, Diego. 1978. **La constitución reformada**, IIT-UNAM. México.

Varios autores. 1972. "27 Constitucional". **Cuadernos Agrarios**, No. 5-6, Nueva Epoca, Mayo-Diciembre, México.

Victorino Ramírez, Liberio. 1984. "La descentralización educativa: el caso del INEA". Foro: **Por la defensa del Normalismo**, abril, México, D.F.

_____. et al. **La Universidad en el Estado mexicano postrevolucionario, 1929-1976**. (1985). Tesis de Licenciatura ENEP-Acatlán-UNAM. México.

_____. **Políticas educativas en México, 1917-1995. Del centralismo a la descentralización de la educación básica**. (En prensa), SEP, México, 1996.

CAPITULO V

PRINCIPALES ORIENTACIONES E IMPACTO DE LAS POLITICAS EN LA EDUCACIÓN AGRICOLA SUPERIOR

INTRODUCCIÓN

En este apartado se trata de visualizar las principales orientaciones de las políticas que analizamos a lo largo de la presente investigación, así como conocer su impacto en las instituciones de educación agrícola superior. Dicho impacto, no sólo hace referencia a la aceptación o rechazo de las políticas que provienen del Estado-gobierno sino también aquellas que gestan, proponen e interactúan los sujetos y actores universitarios que, con base en la autonomía, en algunas de estas políticas más que en otras, desarrollan su capacidad de resistencia, imaginación y creatividad hacia un incrementalismo que supere el bloqueo de las propuestas radicales presentes sólo en la simple y llana oposición a las medidas provenientes de las instancias gubernamentales.

Partimos del supuesto que en políticas tales como financiamiento, contención salarial y deshomologación, así como asuntos de descentralización, fusión y cierre de instancias e instituciones gubernamentales y educativas, el gobierno mantuvo un impacto fuerte. En tanto que en acciones de reforma académica, planeación y evaluación a las instituciones de educación agrícola superior fue menos contingente sobre todo en la idea de intervenir desde un inicio en algunas universidades a las que les reconocía su papel autónomo. Pero en todo caso, el régimen para concretar sus aspiraciones hacia estas instituciones fue mucho más calculador para impulsar sus acciones ya con

el nuevo gobierno (1995-2000) y el nuevo ambiente que se vive en varias universidades.

De acuerdo a la anterior reflexión, la exposición de este capítulo se hace de la siguiente manera:

Primeramente se plantea una síntesis de la transición de las políticas en torno al financiamiento (antaño conocido más como subsidio), contención salarial y deshomologación de las percepciones de trabajadores universitarios y de las instituciones de educación agrícola superior.

En seguida se alude a la descentralización, planeación y evaluación de las acciones oficiales, así como aquellas que generaron y tratan de implementar los sectores universitarios del interior de sus instituciones.

Por último, se hace referencia al cambio académico, especialmente a ciertos aportes curriculares en la licenciatura y el posgrado en este sector educativo, priorizando más que el impacto de las políticas oficiales o gubernamentales, las acciones que algunos universitarios de manera autónoma están desarrollando.

5.1. EL FINANCIAMIENTO, CONTENCIÓN SALARIAL Y DESHOMOLOGACIÓN

El Estado benefactor prácticamente desde su fundación como Estado-nación, o como Estado-educador, allá en 1917, siempre manifestó su obligatoriedad moral para mejorar las condiciones culturales de la población de escasos recursos. Toda la educación pública de los más diversos niveles que conforman el sistema educativo nacional, fue objeto, por lo menos hasta 1982, de innumerables transformaciones así como de grandes apoyos con recursos económicos gubernamentales para su transformación. No obstante la vivencia de conflictos universitarios entre las relaciones del Estado con la Universidad, por pasar de una relación tensa a una relación cordial, salvo en 1933, a las universidades, especialmente la UNAM, nunca dejó de recibir subsidio gubernamental.¹

¹ Quienes estén interesados en conocer más datos sobre este tipo de conflictos universitarios y correspondencias entre el Estado y la Universidad pública, remítase

En la medida en que las circunstancias internacionales se modificaban, el Estado de beneficio social se transformaba en uno de rasgos neoliberales que profundiza su accionar, en la práctica se va dando una nueva relación entre el Estado-gobierno y las universidades, de tal forma que de 1982 a 1988 transitamos de una modernización flexible a una modernización austera y conservadora.² Empero lo que realmente no solo fue un continuismo sino una profundización de las medidas de financiamiento y austeridad, la encontramos en el sexenio sujeto a análisis.

En seguida se presenta una muy apretada síntesis de esos cambios, matizado por la transición de la política o las políticas de educación superior.

Tal como se expone en el Esquema 1, hasta 1989 había una orientación única para regular variados apoyos financieros a las instituciones de educación superior (IES), en tanto que desde 1989 a 1994 y los años siguientes, se ha diversificado el financiamiento. Sintéticamente se dan las siguientes características:

1. Desde 1985 los aumentos del presupuesto anual se basaban en el incremento de la matrícula y en la negociación política de las autoridades universitarias. Sobre todo existe una sola fuente de financiamiento: el presupuesto federal, con mínima participación de los gobiernos estatales.

2. En el Cuadro 3 puede verse la diversificación presupuestal. Se observa cómo de 1990 a 1993 aunque hay aumentos nominales de los subsidios, federal y estatal, aparece un fuerte incremento presupuestal al Fomento para la Modernización de la Educación Superior (FOMES). Dicho recurso supuestamente debe usarse para elaborar diagnósticos y preparar cambios institucionales. Aparecen, asimismo, un incremento de los recursos propios, ya sea por cuotas estudiantiles o por venta de servicios.

a Victorino R.L. y Miguel A. Tabares Luna: *La Universidad en el Estado mexicano postrevolucionario, 1917-1976*. Tesis de licenciatura, ENEP-Acatlán-UNAM, diciembre de 1985.

² Para reforzar esta idea de modernización austera y conservadora (Véase Victorino R.L., *Modernización y formación de profesores e investigadores*, UACH, México, 1995, pp. 29-34.

ESQUEMA I		
TRANSICION DE LA POLITICA A LAS POLITICAS DE EDUCACION SUPERIOR (EAS)		
ORIENTACIONES	HASTA 1989	DESDE 1989-1994
Financiamiento, salarios y contratación de Personal Académico.	Política . Única (1985): Incrementos anuales basados en la Matrícula y negociación política. No competitivo e ind.de resultados. (Desde 1985): Subs. ordinario por la SESIC. Salarios (contenidos). Pactos: inflacionarios (1985) Sin contratación de PA y Admtivo..	Continuidad de criterios en Subs. y salarios. Diversificación de Fin. FOMES Carrera P.A. (1990) . Ingresos propios, colegiaturas, rentabilidad de servicios.
Descentralización (Desconcentración, planeación).	SINAPES (1978). Medidas indicativas. Exigencias a gobiernos estatales.	PND-Programas sectoriales. PDI. Diagnósticos y proyecciones.
EVALUACION	Seguimiento superficial de las funciones universitarias. Prescripción sin juicios ni condicionamientos.	Seguimiento ENDO-EXOG, - Aut. Institucional ANUIES-IES-CONAEVA - Eval. Externa de Programas (CIEES). - Eval. Desempeño por actores (IEAS). - Eval. del SES (CONAEVA).

CUADRO 3

GASTO TOTAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA,
1990-1993.
(MILLONES DE PESOS)

	Subsidio Federal(b)	Subsidio Estatal(c)	FOMES CPA(d)	Gasto		Total \$ Corrientes	\$ Constante	% PIB
				Privado	Directo			
1990	2905	465.3	70	nd.	n.d.	3440.35	26.12	0.49
1991	4073	593.3	210	nd.	94.8	4971	30.96	0.56
1992	5160	752.2	300	nd.	454.9	6667.1	36.22	0.64
1993	5962	868.8	347	257.3	790.8	8225.9	41.78	0.66

FUENTE: Salinas de Gortari, V Informe de Gobierno, 1993; SEP, Datos básicos de la Educación Superior, 1993.

(a) Incluye Lic. en Universidades, Institutos Tecnológicos y Normales.

(b) Incluye nóminas y construcciones; no contempla "fondos especiales" y "CONACYT".

(c) Tomado de SEP, Datos Básicos... se incluyó datos de Preparatorias, por lo que se le resta 35% al subsidio estatal, en virtud de que esta proporción se destina a la Educación Superior.

(d) Carrera Personal Docente.

(e) Se multiplicó la matrícula de las Universidades Públicas para cada año por una estimación de promedio anual aportado por los alumnos. En 1993 el gasto representó el 9.6% del gasto total.

3) Respecto a la contención salarial. La contención salarial de los profesores universitarios ha estado íntimamente ligada a una falta de recuperación salarial de sectores de trabajadores más amplios.

Con base en un interesante informe³ del Congreso del Trabajo, se reconoce que la llamada contención salarial se inicia en 1982, con el gobierno del Lic. Miguel de la Madrid. Dicha política sirvió de base para el reordenamiento general de los precios aplicada por la administración de Carlos Salinas de Gortari.

Además, en ese mismo documento se sostiene que, de diciembre de 1987 a septiembre de 1996 el salario ha continuado su desplome. De acuerdo a lo anterior, el poder adquisitivo de los salarios se redujo casi 50% respecto al nivel que tenía hace 9 años, cuando comenzaron las concertaciones económicas conocidas como "pactos"; en este periodo la canasta básica se encareció en 663.30 por ciento, mientras que los salarios aumentaron sólo 373 por ciento⁴.

Bajo esta dinámica es como se ha desarrollado la idea de la contención salarial y la desigualdad o deshomologación de los mismos.

Hasta 1988 los salarios podían negociarse por encima del tope que los planes y pactos económicos establecían. Desde 1989 hasta la actualidad el control férreo de los salarios está determinada por el aumento mínimo establecido en los pactos. Desde 1990, hay aumento de ingresos (no de salarios) de pocos docentes, vía los estímulos económicos. Conviene mencionar que según la SEP y SHCP, quienes establecen la cuantía de los recursos para los estímulos, en todas las universidades sólo tenían acceso a estos ingresos, el 30% de la planta de profesores e investigadores de tiempo completo y con definitividad.⁵ Si en los años ochenta, sobre todo en los primeros cinco años de esa década, varios sindicatos de las universidades públicas pugnaban todavía por la homologación de salarios y sueldos hacia la institución que pagara mejor, después de 1988 y sobre todo a partir de 1990, se establecía por la vía de los hechos una ascendente deshomologación no estrictamente salarial sino, tímida-

³ Congreso del Trabajo. *Salarios-precios-poder adquisitivo*. México, 1996.

⁴ *Idem*.

⁵ Véase los primeros oficios que enviaban esas dependencias a los rectores de las universidades desde agosto de 1990.

mente por la gran desigualdad de los ingresos, sobre todo por los estímulos que pocos docentes lograban.

En las comunidades universitarias se generó un gran debate sobre lo injusto de estos estímulos, no por el dinero que otorgaban sino porque no se podía hablar de estímulo cuando los salarios habían perdido ya en ese entonces más de un 40% de su poder adquisitivo comparado con 5 años anteriores. Sin embargo, como ya se ha reiterado, los estímulos "son buenos no tan dignos",⁶ ante una contención salarial difícil de superar.

4) En cuanto a la planeación, desde 1978 cuando se establece el Sistema Nacional de Planeación de la Educación Superior (SINAPES) sólo se proponían medidas indicativas por parte de los gobiernos federal y estatales. Desde 1989 las diferentes medidas de planeación se rigen por claras políticas contempladas en el Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994 y el Programa para la Modernización de la Educación, 1989-1994. Los diagnósticos y prospecciones en muchas Instituciones de Educación Superior (IES) contenidas en los Planes de Desarrollo Institucional (PNDI), concretan aquellas medidas.⁷

En lo referente a la evaluación, hasta 1988 hay un seguimiento superficial de las funciones universitarias. Las IES cubren ciertas prescripciones sin juicios ni condicionamientos. Desde 1989 se pasa de la planeación a la evaluación como política dominante por el control de las IES. Se vive una euforia por la evaluación, de forma tal que distintas instancias oficiales solicitan evaluaciones externas e internacionales,⁸ nacionales⁹ y autoevaluaciones,¹⁰

⁶Rodríguez Araujo, Octavio "Bueno no tan digno". *La Jornada*, 5 de julio, 1990, p.7.

⁷ Se puede decir que la presentación de los Planes de Desarrollo Institucionales por parte de las universidades ante la SEP, se dio desde 1990. Las que cumplieron más eficazmente fueron las que gozan de menos autonomía o no son autónomas. Las que presentaron ese documento 6 años después, son las que están más distanciadas de la SEP y de los gobiernos.

⁸ Coombs, Philip (coord.), (1991). *Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior en México*. FCE. México, 1991.

⁹ Dicha evaluación se concretó con la participación de la SEP, vía la CONAIEVA.

¹⁰ *Idem*.

considerando una mínima participación de los profesores mediante los pares académicos.¹¹

A lo largo del sexenio una rápida periodización del desenvolvimiento de las políticas evaluativas sería la siguiente:¹²

—De 1990 a 1992 se avanza en la autoevaluación de las instituciones universitarias.

—Después, de la evaluación interna o institucional, con intercambio de información entre instituciones afines a nivel internacional.

—Para 1994 y a mediados de 1995 se concretan las acciones de la CONAEVA, se conoce también como evaluación externa.

—En la actualidad (1996) la evaluación se centra más en los pares académicos, y a publicar los resultados de evaluaciones por funciones universitarias.

6) El SINAPES también se fortalece con las medidas de desconcentración y descentralización, a la vez que sus intencionalidades incluyendo una serie de cambios curriculares buscan fundamentalmente readecuar la educación a las nuevas condiciones internacionales.

7) Las evaluaciones de distinto alcance y tipo internacional y nacional, coincidían en que había en general una baja calidad; por lo que la estrategia central del PROME, 1989-1994, así como sus documentos derivados por nivel educativo y funciones¹³ propusieron diversas estrategias para elevar la calidad, de las fundamentales destacan las siguientes: revisar contenidos, renovar métodos, privilegiar la formación de maestros, articular los diversos niveles educati-

¹¹ Me parece que esta evaluación practicada mediante los pares académicos, sería la cultura por excelencia de la evaluación para mejorar la calidad de nuestras instituciones.

¹² Véase Victorino R.L. "Síntesis de las relatorías. Conclusiones y recomendaciones" del Seminario Nacional: *El impacto de la modernización: La educación agrícola en debate*. Cuadernos de Formación de Investigadores, No. 9, PRONEA-UACH, México, 1996. Así mismo para conocer los momentos, dimensiones, ámbitos y los procesos sugiero ver (Victorino, R.L. et al. "Evaluación y perspectiva del posgrado en la UACH", en *Revista Pedagógica* No. 2, agosto-diciembre, 1992, UACH, México, pp. 39-50.

¹³ Véase SEP. *Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*. A lo largo del sexenio la SEP publicó más de cinco cuadernos por nivel educativo. A dicha colección se le llamó, *Modernización Educativa*. En cada uno de ellos sólo se postulan las aspiraciones de aquella política educativa.

vos y vincular los procesos pedagógicos con los avances científicos y tecnológicos. Estas estrategias también incluyen al posgrado nacional.

EL CASO PARTICULAR DE LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

En líneas generales las anteriores orientaciones están rigiendo también a la educación agrícola superior, sin embargo conviene hacer ciertas precisiones:

8) Hasta 1988 se daba cierta apertura e iniciativa de cambios propios a las Instituciones de Educación Agrícola Superior (IEAS) su órgano corporativo para tal efecto, era la Asociación Nacional de Educación Agrícola Superior (AMEAS). Pero a partir de 1989 dicha organización es absorbida por las políticas nacionales propuestas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), incluyendo toda su estrategia evaluativa, así como la ampliación de la cobertura de esta última organización.

9) No obstante intentos de AMEAS para la creación del Sistema Nacional de Educación agrícola en 1984, y la fallida Ley de Educación Agrícola propuesta por el Ejecutivo Federal en ese mismo año, todavía en 1989 la AMEAS publicó su Plan de Desarrollo de Educación Agrícola Superior (PDEAS) con 16 programas y 23 proyectos, por cierto, muy parecido al PROIDES de la ANUIES de 1986. Aún con esas iniciativas, los criterios, procedimientos y modalidades de evaluación fueron orientados desde la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), junto con la ANUIES.¹⁴

10). En el contexto de las distintas facetas de evaluación nacional la educación agrícola superior, pasó a ser una área más en las

¹⁴ Una orientación sistemática de estos cambios puede verse en Eleuterio Astorga Chaidez, "Desarrollo histórico de los procesos de evaluación académica en México", *Revista Pedagógica*, No. 5, UACH, México, enero-junio, 1994, pp. 39-49. Por su parte la CONAEVA atiende también 4 diferentes ámbitos: a) nivel individual; b) evaluación de programas y departamentos; c) evaluación institucional; d) evaluación del sistema nacional de educación superior. Arredondo A. Víctor A. "La estrategia general de la CONAEVA: Resultados preliminares", en *SEP. Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de educación superior. Experiencias en distintos países*. México, 1992.

distintas esferas de conocimiento de la educación superior y de su propio sistema.

Conviene mencionar el asunto de la evaluación, a ese 30% de la planta académica que, para gozar de los estímulos económicos se ha sometido a los procesos evaluativos año tras año desde 1990. Según información obtenida con base en las entrevistas profundas y las reseñas de investigaciones al respecto, por profesores de algunas universidades, las orientaciones y los efectos fueron complejos y a veces contradictorios.

De acuerdo al proyecto original, desde la SEP se reconocía la necesidad de revalorar el trabajo docente en todos los niveles del sistema educativo nacional que incluía mejorar ingresos no salarios. Así mismo, se buscaba elevar la calidad poniendo énfasis en el mejoramiento de las funciones de docencia e investigación de los académicos. Dichos objetivos si bien se indujeron en las universidades, estos obtuvieron resultados a medias.

1. No es posible que sólo con ese 30% del personal académico que vio incrementar sus ingresos, vía estímulos, se pueda hablar de revalorización social del docente, cuando el 70% restante no sólo se mantuvo excluido de ese beneficio sino de cualquier iniciativa para mejorar la calidad académica.

2. Ahora bien sobre ese 30% que obtuvo las becas hay coincidencia de estudios sobre el particular de que no necesariamente este cuerpo académico mejoró la calidad de sus actividades:

a) No obstante se reconoce en las distintas proporciones, los criterios y procedimientos para la evaluación sobre la asignación de estímulos y docentes se han venido academizando desde 1990 a 1995, en ellos persiste todavía una acentuación en evaluar productos y resultados y no procesos para el mejoramiento de la calidad.¹⁵

b) Aunque, en efecto, hacen falta estudios que muestren el verdadero resultado de los programas de estímulo en el desarro-

llo académico, se sabe que, por la centralización y énfasis en los productos y no en los procesos, es condición *sine quanon* y obstáculo, a la vez, para reconocer dicho impacto. Aunque de manera genérica, así lo reconocen también un grupo de académicos: "...el efecto de los programas de estímulos en el desarrollo académico es nulo o escaso porque (se) privilegia la cantidad de productos académicos... en detrimento de la calidad". Se señala también "...que los programas generan efectos perversos como la simulación, el individualismo, el corcholaterismo y sobrecargas excesivas de trabajo, así como la desintegración de grupos de trabajo".¹⁶ Quizá coincida con esta última aseveración en el sentido de que tales efectos perversos se dan más en la docencia, no así necesariamente en la investigación y servicio, ya que estas últimas actividades tienen una lógica distinta de los docentes y por parte de la política en investigación y servicio.

c) Paralelamente a las aseveraciones anteriores, pero ahora con base en una investigación sobre la evaluación en la docencia, se argumenta que el alto puntaje en la formación de los profesores, preferentemente en su alto nivel disciplinario en su especialidad como profesional (no como académico), no se corresponde según la opinión del estudiantado, con los buenos niveles de la impartición docente:

"Aunque no se pudo inferir con mucha exactitud la relación entre la formación docente (disciplinaria, profesional y pedagógica) y el desempeño de los profesores evaluados... sí pudimos asegurar que el grado académico de los maestros, su antigüedad y su edad no fueron, en esta ocasión, factores importantes para diferenciar entre los maestros *buenos* (con calificaciones altas) y (aquellos) *malos* (con calificaciones bajas)".¹⁷

Esta última aseveración nos lleva al reconocimiento urgente de plantear una diferenciación real entre docencia e investigación, que no garantice el actuar de los docentes en ambas tareas, que sí especifique a partir del interés académico, la vocación, la experiencia

¹⁶ STAJACH. *Evaluación de los programas de estímulos*. STAJACH en marcha, número especial, No. 4, abril 17 de 1995, UACH., p. 7.

¹⁷ Huffman S. Dennis. "La relación formación-desempeño docente: el cuestionamiento de un vínculo reconocido". *Nacionalismo, globalización y democracia*, UAEM (Morelos), México, 1995, pp. 78-91.

¹⁵ Apreciación compartida con el profesor Dennis Hoffman, quien es un experto del tema y ha venido participando en las comisiones evaluadoras desde 1992 por parte del Departamento de Economía Agrícola de la UACH.

y la trascendencia de quienes tienen más preferencia por una de las dos actividades.

5.3. EL CAMBIO CURRICULAR EN LICENCIATURA Y POSGRADO

REORIENTACIÓN DE LA MATRÍCULA EN LICENCIATURA

Se puede decir que la política referente a la matrícula a partir de los ochenta se ha intentado reorientarla hacia dos ejes fundamentales: fortalecer la educación de nivel técnico terminal y evitar que las universidades sigan incrementando su matrícula o por lo menos racionalicen su crecimiento. Desde el Programa de Desarrollo Integral (PROIDES, 1986) y luego en el Programa para la Modernización Educativa (PROME, 1989) se insiste en que las universidades deben racionalizar su crecimiento en la siguiente medida: Aquellas Instituciones de Educación Superior (IES) que cuenten con más de 30 mil alumnos no podrán crecer, las que tienen entre 10 mil y 15 mil podrán crecer racionalmente y aquellas que tienen menos de 10 mil, podrán crecer hasta el tope de 10 mil alumnos. Con base en esta última opción, la mayor parte de las IES con carreras agronómicas pueden crecer hasta el tope de 10 mil, según el PROME, 1989-1994. (Véase el esquema 2)

Véamos en seguida, dos ejemplos: la evolución de la matrícula en carreras seleccionadas y la distribución estudiantil de licenciatura en las universidades con estudios de agronomía. (Véase Cuadro 4 en la página anterior.)

Del Cuadro 4 se destacan dos observaciones fundamentales: La primera es que, en el período crítico de 1985 a 1989, que son los años negros para las universidades por la agudización de la crisis económica, en casi todas las carreras decreció la matrícula e incluso en agropecuarias y ciencias exactas que bajan en 3.7 y 0.2, respectivamente, y poco a poco en la perspectiva de los noventa, de acuerdo a las circunstancias que depara el futuro, es difícil pensar en que cambie la tendencia hacia la baja, aunque puede estabilizarse. (Véase Cuadro 5.)

CUADRO No. 2
EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN CARRERAS SELECCIONADAS (% DE CAPTACION RESPECTO A LA MATRÍCULA TOTAL)

Áreas Carreras	1981	(%)	1985	(%)	1989	(%)	1992	(%)	1993	(%)
<u>Agropecuarias</u>	48,696	6.2	60,738	6.3	39,215	3.7	19,171	4	35,621	3.1
<u>Exactas</u>	1,410	0.2	2,542	0.3	2,118	0.2	22,852	2	22,240	1.9
Física	89,796	11.4	66,201	6.8	60,521	5.7				
Salud										
Medicina										
Odontología	34,840	4.4	28,920	3.0	25,085	2.4				
<u>Sociales y Administrativas</u>							554,940	4	566,816	49.7
Administración	36,996	4.7	47,313	4.9	65,250	6.1				
Contaduría	48,554	6.2	87,859	9.1	123,748	11.6				
Derecho	66,022	8.4	85,930	8.9	103,482	9.7				
Sociología	4,970	0.6	4,113	0.4	6,246	0.6				
Comunicación	13,537	1.7	17,303	1.8	22,574	2.1				
<u>Ingeniería y Tecnologías</u>							360,458	32	371,261	32.5
Ingeniería Civil	29,029	3.7	38,452	4.0	40,807	3.8				
Ing. Eléctrica/Electrónica	14,277	1.8	17,103	1.8	34,906	3.3				
Computación/Sistemas	6,350	0.8	21,714	2.3	52,624	4.9				
(%) Carreras seleccionadas	785,419	100.0	966,384	100.0	1'069,565	100.0	957,420	100	995,938	100.0
Matrícula Total										

Con respecto al Cuadro 5, lo más relevante que podemos destacar es que en 1987 en 30 universidades donde se imparte agronomía, ingresan anualmente 7,909 alumnos, manteniéndose con una población estudiantil de 48,939, y egresan cada año aproximadamente entre 6,400 y 6,600 estudiantes. También existe una correlación entre las escuelas de mayor número de alumnos y el nivel de producción agrícola en el país. Así, las 7 Instituciones que cuentan con escuelas de más de 3,000 alumnos, se encuentran en los estados de mayor producción agrícola, tales como: Jalisco, México, Sinaloa, Michoacán y Coahuila, exceptuando el D.F.

Si la reorientación de la matrícula tiene un eje tecnológico y son escuelas pequeñas que pueden crecer racionalmente en las IEAS dicha medida no fue motivo de crecimiento rápido y sostenido, más bien se mantuvo estable con algún año a la alza.

EL CAMBIO CURRICULAR EN LICENCIATURA

El cambio curricular a nivel superior en el área agronómica tuvo diferentes aplicaciones. Se pueden establecer dos vertientes, para luego enfatizar en una de ellas. Aquellos cambios que en efecto fueron impulsados desde las esferas oficiales o gubernamentales y aquellos otros que se propusieron al interior de las propias instituciones. Avancemos en torno a la primera.

Se ha venido observando que las propuestas de cambio sugeridas por el PROME, 1989-1994, sobre todo las referentes a la revisión de contenidos en los programas y planes de estudio en el área agropecuaria del nivel licenciatura ha tenido diferente comportamiento en las instituciones dependientes de la SEP comparativamente de aquellas que se rigen autónomamente, como las universidades públicas. (Véase el esquema 3)

Uno de los elementos importantes respecto del cambio curricular en la formación de los agrónomos, que ha pasado por la discusión de los académicos de distinto tipo a lo largo de los últimos 15 años, es el asunto de la formación general o especializada. En algunas universidades como la UACH, dicho debate ha sido objeto de intensas discusiones, por lograr el cambio institucional, pero también ha estado presente en la creación de nuevas carreras al interior de la misma universidad.

CUADRO 5
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL DE LICENCIATURA
EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS QUE ESTUDIAN AGRONOMÍA. 1988.

Grupo	Universidades	Primer Ingreso	Población Escolar	Egresados 1987	Egresados (1993)
Grupo I (* de 3000)	5	4,218	27,186	2,623	
Grupo II (* 1000 y -3000)	9	2,286	15,011	2,325	
Grupo III (- de 1000)					
TOTAL	30	7,909	48,939	6,472	6,629

FUENTE: Elaborado por IPOM, con datos de ANUIES hasta 1988. Elaboración propia, con datos de ANUIES, 1993.

ESQUEMA 2
CAMBIO CURRICULAR EN LICENCIATURA Y POSGRADO
EDUCACIÓN SUPERIOR 1988-1994

PROME (89-94) PROIDES (1986), CONPES (1991)	LICENCIATURA
<p>ANJIES (1989)</p> <p>PROIDES (1986) (PROME-1989) 3 Políticas sobre Crecimiento y Regulación de las IEAS. • No. C (+30,000 at.). • Racionalmente (entre 10 y 30,000 est.) • C a 10,000 AI). SNEAS (1984) • Ley de Educación Agrícola</p>	<p>• AMEAS (ANTES 1989) • La Educación Agrícola Superior. • Corporativa • Pocas injerencias en las IEAS • Con escasos conocimientos • Aislada de la SEP y Gob. Federal</p> <p>• Regionalización de sus funciones • Reorientación de la matrícula • Nuevas carreras. Eje tecnológico • Examen de calidad profesional • Seguimiento evaluativo</p> <p>POSGRADO</p> <p>• Definición de su identidad • Prioritarios programas de calidad • Urgentes maestrías y doctorados no existentes en el país • Nuevas modalidades más allá de los muros universitarios</p>
<p>PDEAS (1989) • 16 programas 23 proyectos</p>	

ESQUEMA 3
CAMBIO CURRICULAR EN LICENCIATURA Y POSGRADO
EDUCACIÓN SUPERIOR 1988-1994

PROME (89-94) PROIDES (1986), CONPES (1991)	LICENCIATURA
<p>DESCONCENTRACION-DESCENTRALIZACION</p> <p>• Readecuar la educación a las nuevas condiciones internacionales.</p> <p>CALIDAD • Revisar los contenidos. • Renovar los métodos. • Privilegiar la formación de maestros. • Articular los diversos niveles educativos. Vincular los procesos pedagógicos con los avances en C y T.</p>	<p>• Actualización curricular y mejoramiento de la calidad en la formación profesional(es). • Renovación de la estructura académica. • Creación de sistemas institucionales de información. • Impulso a la participación de los sectores social y productivo en la educación superior. • Formación de profesores.</p> <p>POSGRADO • Definición de una identidad institucional en la investigación y posgrado. • Formación de profesores. • Formación de investigadores. • Impulso a la participación de los sectores social y productivo.</p>

Si la anterior controversia ha preocupado a las instituciones universitarias, dicho cambio ha tenido otro comportamiento en las instituciones dependientes de la SEP, especialmente en los Institutos Tecnológicos Agropecuarios. El nivel de discusión y las formas de persuasión de los académicos en estas instituciones, adquiere otra dimensión y el cambio hacia la flexibilidad curricular está viviendo otra dinámica.

En la reunión de los Institutos Tecnológicos Agropecuarios en marzo de 1993, en Veracruz, Veracruz quedó de manifiesto lo anteriormente señalado:

"Integrado por más de 1600 académicos de los 104 planteles (a nivel nacional) quienes ratificaron la orientación general de la reforma; donde se determinó pasar de 55 carreras a 19, de carácter genérico,*el subrayado es del autor, las cuales tendrían un número indeterminado de especialidades que se definirían de acuerdo a las necesidades del sector productivo regional. Por otro lado, se consideró apremiante fortalecer la formación científica y el trabajo experimental como base de sustentación de los campos profesionales".¹⁸

Esta orientación se ratificó en 1995 en Oaxtepec, Morelos, en donde los Subdirectores Académicos de los ITAS se convencen de que es preferible la formación general que una orientación preespecializada. Además de que los alumnos y futuros egresados vayan adquiriendo nuevas aptitudes y valores hacia la producción empresarial, individual o colectiva.¹⁹

Para el caso de las universidades autónomas, aquellas que no dependen directamente de la SEP, si bien es cierto que sus planteamientos de cambio se vieron presionados por las propuestas modernizadoras, el toque esencial de los cambios en muchas de ellas, se sostuvo en la idea de que el nuevo plan de estudio de las carreras reformadas o las nuevas carreras deberían contribuir a la transformación social en beneficio de los grupos mayoritarios.

¹⁸ Villegas García, G. "La reforma educativa en la educación tecnológica" en Congreso Nacional Agropecuario y Forestal, UACH, México, 1995, pp. 903. (Coord. Gerardo Gómez).

¹⁹ SEP. "Perspectiva de la formación del profesional de la Agronomía en el Siglo XXI", Seminario, Oaxtepec, Morelos, mayo 12 y 13 de 1995.

Así lo demuestran algunas evidencias de trabajos parciales presentados como resultados de investigación.²⁰

La iniciativa por reformar el Plan de estudio y reorientar las carreras de la Escuela Superior de Agricultura de la Universidad Autónoma de Guerrero, respondió a dos determinantes: el clima de modernización a nivel nacional de la EAS y la necesidad de una actualización social de la reorientación de las carreras. Sólo así se entiende porqué en la UAG se generaron dos carreras: una de ingeniero agrónomo y otra de ingeniero en ecología.

En el caso de la Universidad Autónoma Chapingo a lo largo del sexenio se dieron importantes cambios en este nivel. Nuevamente el viejo debate si seguir reforzando la formación agronómica especializada o la formación agronómica general²¹ y postergar la especialización, hasta llegar al posgrado.

Un recuento general de los cambios en los planes de estudio y en las nuevas carreras de la UACH me permite hacer las siguientes consideraciones:

Como se puede observar en el Cuadro 6, lo más significativo es que en algunas carreras creadas hace muchos años como las tradicionales especialidades de agronomía, son las más reacias hacia una nueva concepción del ingeniero agrónomo. En cambio aquellas que se fundaron justamente entre 1989-1995, Agroecología, Planeación de Recursos Naturales e Ingeniero en Zonas Tropicales, subyace ya la idea de una visión más amplia y menos especializada de inicio en la formación de los agrónomos. La nueva concepción de la formación de los agrónomos, si bien es cierto que surge de la crítica a la formación de antaño, ya responde a los grandes cambios en los avances científico-tecnológicos y a los enormes problemas nacionales, incluidos los del medio rural.

²⁰ Zanabriga Parra, Francisco. "Impacto de la modernización educativa en la ESAHAG", Seminario del mismo nombre, del 8 al 10 de octubre de 1996, UACH, México.

²¹ Esta controversia se conoce a nivel latinoamericano y a nivel nacional, así como sus correspondientes sugerencias tan solo por citar dos trabajos al respecto: en el primer caso ver FAO. La educación agrícola superior. La urgencia del cambio. Santiago de Chile, 1994. Para el segundo caso véase Victorino Ramírez, L. et. al. Currículum y Siglo XXI. Retos y Perspectivas de la UACH. 2a. edición (en prensa), UACH-CIESTAAM, México, 1993.

En todo caso hay coincidencias de que en lugar del agrónomo especialista se tiene que priorizar un agrónomo generalista: más polivalente y, sobre todo, abierto a los grandes cambios científicos y sociales. Para este fin se debe superar la rigidez curricular para dar lugar a una flexibilidad en el mapa curricular.²²

Una de las carreras que está causando fuerte polémica en el contexto de la UACH es justamente la licenciatura en Comercio Internacional dentro del DEIS de Economía Agrícola. Pues es bien sabido que ella está respondiendo a una poderosa idea de promesa laboral (por lo del TLC) al grado de cambiar el tipo de profesión (posiblemente con más generalidades) de ingeniero a la del licenciado y administrador de los productos del campo que puedan competir internacionalmente.

LA INVESTIGACIÓN, LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES Y EL POSGRADO

En este apartado se busca hacer una caracterización de la investigación y la formación de investigadores, priorizando uno de los espacios académicos que se ha denominado por algunos estudiosos del tema, como el lugar por excelencia para la formación de recursos humanos para la docencia y la investigación: los estudios de posgrados. Esta caracterización, como un estudio breve y panorámico, pretende a fin de cuenta, analizar los alcances de estos espacios académicos formadores a partir de sus propios objetivos, considerando al mismo tiempo, los propósitos generales que se le han otorgado al posgrado nacional en México. Así mismo, también nos proponemos explicar en la medida de lo posible, los problemas que han obstaculizado un mejor desarrollo, para de ahí sugerir algunas propuestas viables en el contexto de las IEAS.

ANTECEDENTES

El proceso de formación de investigadores en los últimos 20 años en la UACH, está influido por tres grandes irrupciones, que segura-

²² Esta idea se fundamenta más en Victorino, R. Las determinantes sociales en el cambio curricular en la UACH, UACH, México, 1996.

mente ha corrido esta suerte el posgrado en otras Instituciones de Educación Agrícola Superior (IEAS): Una de carácter exógena, que tiene que ver con la relación entre el gobierno, específicamente con la Secretaría de Estado de la que depende una determinada institución educativa y con las comunidades universitarias que interactúan en el posgrado respectivo. Y dos de carácter endógeno: una que tiene que ver con la separación entre docencia e investigación y otra que se relaciona con la organización propia de la investigación.

La primera irrupción de carácter endógeno, se puede asegurar que tiene una tradición universal y por lo mismo, esa separación entre docencia e investigación no fue superada en la transición de Escuela Nacional de Agricultura a Universidad Autónoma Chapingo (ENA-ÚACH). Es bien conocido, sobre todo por variados estudios histórico-educativos que este debate acerca de la separación entre docencia e investigación nos viene congénitamente desde la universidad antigua, se trata de darle mejores orientaciones en la universidad moderna pero persiste actualmente en la universidad contemporánea. En estas tres grandes etapas de la universidad la separación entre docencia vino a desencadenar en que las relaciones deberían de estar espacialmente ubicadas: la docencia debe encargarse de la transmisión de conocimientos en espacios escolares y en una relación áulica entre profesores y alumnos. En tanto que la investigación debe abocarse a la creación y generación de conocimientos, para ello tiene que desarrollarse en los institutos y centros de investigación.

Por su parte, la organización para la formación de investigadores se le presenta el problema que, desde el punto de vista de la filosofía de las ciencias, tiene que ver con la concepción y método respecto a ver a la agronomía como ciencia o disciplina, para de ahí, ponderar qué papel juega en la investigación.²³ Pero también en el caso que nos ocupa, la organización para la formación de investigadores tiene que ver con la transición ENA-ÚACH. A diferencia de otras instituciones del sector educativo agronómico que en su transición de Escuela a

²³ Una parte importante de los investigadores agrónomos ven a la Agronomía de manera indistinta "...como conjunto de técnicas agrícolas, o bien como área tecnológica, o por último como ciencia experimental". De la Fuente, et. al. La investigación agrícola y el Estado Mexicano, 1960-1976, ÚACH, México, 1990, p. 6.

Universidad se vio fortalecida en su posgrado, la ÚACH prácticamente se quedó desamparada en cuanto a su posgrado. Como se sabe, cuando por decreto presidencial la Escuela Nacional de Agronomía se cambia al status de Universidad Autónoma Chapingo, el Colegio de Posgraduados decide independizarse llevándose en su seno a todo el posgrado y con ello reivindica la formación de investigadores como exclusividad en su función educativa, no sólo a nivel nacional sino internacionalmente.

Mientras tanto la ÚACH, a partir de 1977, tiene que realizar muchos esfuerzos para refundar los primeros programas de posgrado. Así, en 1978 crea su primera maestría en Economía del Desarrollo Rural y actualmente (1994) tiene en su haber no más de ocho programas, lo cual muestra un difícil crecimiento ante el maduro Colegio de Posgraduados (CP).

CREACIÓN Y DESENVOLVIMIENTO DEL POSGRADO

Como referente inmediato nacional a la creación del posgrado en la ÚACH, podemos decir que para 1970 existe un escaso desenvolvimiento de los programas cuyas características serían las siguientes:

- a) Había 13 IEAS que impartían un posgrado, con una matrícula de aproximadamente 4088 estudiantes.
- b) De toda la matrícula a nivel nacional propia del ciclo, la correspondiente al área agronómica apenas representa un 3%.
- c) Se seguía dependiendo, de las universidades extranjeras, fundamentalmente de instituciones de los países industrializados.
- d) El CP concentraba ya desde ese tiempo y hasta 1989, el 54% de la matrícula nacional.
- e) Hasta 1983 los graduados en ciencias agropecuarias representan un alto porcentaje, aproximadamente del orden de: un 53 % en el área agrícola y forestal y un 29 % en el área pecuaria.

Si ese es el panorama nacional, pues con mayor razón podemos decir que el posgrado de la ÚACH es muy joven. Como se mencionó anteriormente, el primer programa se funda en 1978, como el único

que se crea en esa década. Cinco Programas en los años ochenta: 4 maestrías y un doctorado, y dos más ya en los noventa.²⁴ En esta caracterización y desenvolvimiento es interesante apreciar la concepción que sus protagonistas tienen del posgrado. En su origen al nivel de maestría se le adjudicó la función de complemento de las licenciaturas y por tanto, debería coadyuvar al mejoramiento de la formación de profesionales. En cambio, ya a mediados de la década del ochenta a las maestrías se les ve como espacios para la especialización del profesional y hasta como sustituto de la titulación de licenciatura.²⁵

(Véase el Cuadro 5)

Esta concepción de origen y desenvolvimiento de las maestrías se corresponde con un alto índice de titulados que para 1989 es del orden de 50 egresados titulados, que representa un 34% de los egresados de todo el sistema de maestría de la UACH (véase Cuadro 7). Esta alta tasa de titulados es difícil que se registre en el presente y en los próximos años, no solo por las reorientaciones meramente académicas sino por las nuevas concepciones y las difíciles condiciones económicas y sociales de los maestrantes y profesores-investigadores de la UACH.

REORIENTACIÓN DE LAS MAESTRÍAS

Desde 1986 hay cambios en el accionar de las maestrías. Podemos observar tales reorientaciones en las modificaciones de algunas y las creaciones de nuevos programas, así como en la puesta en práctica del Reglamento de Posgrado. En lo referente al primer caso, son ilustrativas las modificaciones a la Maestría en Sociología Rural y la fundación de la Maestría en Desarrollo Rural Regional. En ambas, se abandona la vieja idea que predominó en los orígenes de las maestrías de la UACH, adquiriendo ahora una nueva modalidad, en la que se define a la investigación como eje de la maestría.

²⁴ Para especificar año y nombre del programa de posgrado véase el Cuadro No. 3. El primer año del periodo referido indica la fecha de su creación.

²⁵ Hay evidencias que algunas materias aceptaban estudiantes no titulados de la licenciatura y al cabo de cumplir los créditos, tenían que titularse del nivel maestría sin preocuparse ya del título de la licenciatura.

CUADRO 5. INGRESO, PERMANENCIA, EGRESO Y TITULACION DEL POSGRADO-UACH.

AREA O ESPECIALIDAD	PERIODO	INGRESO	PERMANENCIA	EGRESADOS	TITULADOS
Ciencias Forestales	96-93	56	-	35	5
Desarrollo Rural Reg.	91-93	32	20	-	-
Doctorado E. Agrícola	86-89	-	-	23	2
Economía del Des. Rural	78-93	142	-	100	6
Horticultura	92-93	23	19	-	-
Producción Animal	83-93	64	-	31	6
Protección Vegetal	84-93	53	-	39	6
Sociología Rural	81-94	-	-	85	25
TOTALES:		340	39	223	50

En ese mismo contexto de cambio, complementan esa reorientación haciendo efectivo los artículos 33 y 34, fundamentalmente, del Reglamento de Posgrado que proponen la integración del Comité de Asesores, con el propósito de garantizar una mejor eficiencia terminal y que los estudiantes contarán desde el inicio del programa con su asesor.

Sin embargo como es de esperarse, estas bondades alcanzaron un desarrollo desigual en el conjunto de las maestrías. Su baja efectividad, según algunos profesores dedicados a este quehacer, se debe a dos causas: la condición del docente tanto económica como académica (de la cual hablaremos más adelante) y de una supuesta flexibilidad curricular (asunto que se tocará también en el siguiente punto).

Respecto al desenvolvimiento desigual, algunos hechos indican que en el mejor de los casos, como sucede en la maestría de Desarrollo Rural Regional, a un año de la creación del Comité de asesores, apenas operan en un 50% de su totalidad.

LA ORGANIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

De los ocho programas de posgrado en la UACH, pocos de ellos han realizado modificaciones. Por la tendencia, importancia e interés de revisar estas experiencias vamos a especificar los programas de Sociología Rural y Desarrollo Rural Regional.

En ambos programas subyace una estructura curricular bajo una concepción de curriculum flexible, en donde los cursos son semiabiertos y elegibles y sobre todo, priorizan una orientación hacia la acción formativa en desmedro de la tradición informativa. En todo caso, y sin profundizar en los contenidos, la pequeña gran diferencia que se observa es que la Maestría en Desarrollo Rural Regional ofrece los cursos semiabiertos en forma única, mientras que la Maestría en Sociología Rural, esa misma modalidad, le ofrece como opción alternativa.

Es muy sintomático que en la UACH se dé este cambio en las concepciones de las maestrías y posiblemente en algunas licenciaturas, ya que comparada con su origen se aprecia una gran modificación. Desde un enfoque de la evolución del discurso curricular

en México, se puede arguir que desde el predominio de la tecnología educativa, en ciertas instituciones, y la llamada didáctica crítica no en pocas universidades, entre ellas la UACH, se vivió un sorprendente cambio en la concepción de la crítica como categoría analítica asociada a la concepción de la misma, como cuestionamiento a las políticas públicas y las exigencias curriculares.

En el surgimiento de las nuevas maestrías y en las modificaciones de algunas de ellas se asumió —y se aprecia en los cambios— un discurso crítico-reflexivo en donde la crítica, se ve como una herramienta racional y metodológica, útil para el análisis y la reflexión en los cambios curriculares y sociales en las circunstancias actuales. Sin duda, este tipo de innovaciones curriculares, vinieron a fortalecer la reforma universitaria, vía las modificaciones curriculares junto a la creación de nuevos programas de posgrado.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A veces es sorprendente escuchar a ciertos profesores de la UACH que se dedican a revisar los problemas de la investigación institucional, al señalar tajantemente que en la UACH no hay líneas ni políticas para la investigación.²⁶ Lo que se puede decir con razón es que las políticas y líneas se generan a partir de la justificación e intereses de los investigadores que, seguramente, no se oponen a los intereses que sobre investigación tiene la UACH, cuestión muy distinta a la inexistencia de política y líneas.

Al entender por líneas de investigación a una cierta orientación prioritaria en la construcción y tratamiento de un problema objeto de estudio, que sin duda también tiene que ver con una concepción metodológica y la propia escuela de pensamiento ligada a la especialidad o más ampliamente, al campo o área de conocimiento, es loable señalar que a decir de los responsables, no existe ningún posgrado que carezca de líneas de investigación (véase el Cuadro 8). Sin embargo, lo que si se observa es un limitado desarrollo, cuyo hecho obedece a tres razones de peso: 1) Las líneas, en la mayoría de los programas, están definidas por la orientación

²⁶ Véase por ejemplo en el ensayo de Goitia Antonieta et. al. "Diagnóstico de la Investigación en la UACH". UPOM-Dirección Académica-UACH, 1993.

informativa que desde su origen definieron las maestrías. 2) Su desenvolvimiento óptimo está condicionado por la falta de una planta docente con exclusividad y buenos salarios; y 3) se da todavía una desatención por parte de la estructura universitaria hacia el posgrado. En esta última razón, por ejemplo, es lamentable que los recursos financieros y apoyo logísticos del posgrado, siguen dependiendo de las buenas relaciones con las autoridades del DEIS, en el que está ubicada la maestría correspondiente.

CUADRO 8
TOTAL DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN
DEL POSGRADO-UACH.

PROGRAMA 1993	NÚMERO
Ciencias Forestales	12
Desarrollo Rural	4
Doctorado en Economía Agrícola	4
Economía del Desarrollo Rural	4
Horticultura	10
Producción Animal	8
Protección Vegetal	16
Sociología Rural	4

Considerando los elementos anteriores, es muy difícil precisar los alcances de las líneas de investigación en los programas de posgrado.

EVALUACIÓN DEL POSGRADO

Hasta 1991-1992 se desconocía una evaluación en cualquiera de sus dimensiones o niveles de profundidad sobre los estudios de

posgrado en la UACH. Fue el CONACYT y no la SEP²⁷ la que realizó la evaluación al posgrado nacional.

Sorprendió al posgrado nacional el hecho de que cuando se solicitó apoyo financiero para la creación y desarrollo del posgrado en varias instituciones de educación superior al CONACYT, éste no respondió favorablemente. Sin embargo, este Consejo fue el responsable de la evaluación nacional del cuarto nivel educativo en México.

En 1991 cuando el CONACYT decide integrar su Padrón de Excelencia del posgrado nacional procedió a realizar la evaluación considerando los siguientes criterios, los cuales también se contaron para la evaluación del posgrado de la UACH. Esos criterios, fueron:

1. Contar con una planta docente exclusiva, con estudios de posgrado concluidos, preferentemente con doctorado y contar con la membresía del Sistema Nacional de Investigadores.

2. Tener impacto académico vía los productos de investigación, preferentemente artículos científicos publicados en revistas especializadas.

3. Mantener vinculación con el sector productivo del país; y

4. Lograr una eficiencia terminal considerable. Aunque no se especifica qué porcentaje, se sobreentiende que debe ser por lo menos un 40% de los inscritos en un determinado cohorte generacional. Es decir 40 de cada 100 deben egresar del posgrado en los periodos internamente estipulados.

Para el caso de la Universidad Autónoma Chapingo, a partir de los criterios antes referidos la evaluación de su posgrado alcanzó en 1992, el 50% de sus programas un lugar en el Padrón de Excelencia del CONACYT (véase el Cuadro 9).

Pertenecer al padrón de excelencia significa garantizar apoyo becario fundamentalmente a los alumnos que se inscriban en el

²⁷ He sostenido en otro trabajo a pesar de que el documento de la SEP y ANUIES titulado: "Estrategias para la evaluación de la Educación Superior", publicado en 1990, contemplaba la evaluación del posgrado, intempestivamente el CONACYT se le adelantó. Se advierte que esta medida apresurada de la evaluación al posgrado por el CONACYT, respondió a la necesidad de saber con qué instituciones y cuantos recursos humanos de ciencia y tecnología estaban en condiciones para respaldar las negociaciones del TLC entre México, Estados Unidos y Canadá. Véase, Victorino R. Liberio "El Estado Evaluador y la Universidad Latinoamericana: El caso mexicano", en *Convergencias*, No. 5, UAEM, México, 1994.

posgrado respectivo. Además este prestigio de pertenencia al Padrón de Excelencia del CONACYT, también significa un gran reconocimiento científico-social de profesores y alumnos que en él interactúan.

Después de la evaluación de 1991, pero sobre todo a partir de los resultados de 1992, todo posgrado que quiera ingresar al Padrón de Excelencia o permanecer en él, tendrá que aceptar una constante evaluación anual, de tal manera que, como se muestra en el Cuadro 9, la UACH ha tenido cambios en cuanto a su permanencia en el Padrón de Excelencia. Así, por ejemplo, para 1993 se reduce su membresía un 35% y para 1994 se incrementa el porcentaje de programas en más de un 60% con la distinción de excelencia; desde luego con cambios internos entre uno y otro programa, en el entendido que algunos programas ingresaron y otros salieron del mismo padrón.²⁸

CUADRO 9.
POSGRADO DE LA UACH ANTE EL
PADRÓN DE EXCELENCIA DEL CONACYT.

PROGRAMA	PERTENECE AL PADRON DE EXCELENCIA		
	1992	1993	1994
Ciencias Forestales	SI	SI	SI
Desarrollo Rural Regional	SI	SI	SI
Doctorado en Economía Agrícola	NO	NO	NO
Economía del Desarrollo Rural	NO	SI	SI
Horticultura	NO	NO	
Producción Animal	SI	NO	NO
Protección Vegetal	SI	NO	
Sociología Rural	NO	NO	SI

FUENTE: Información propia complementada con CONACYT, 1992, 1993.

²⁸ Después de 1992 con algunos vaivenes, para 1996, casi todos los programas de la UACH están en el Padrón, excepto uno. Para 1998, 8 de los 12 programas son conocidos por el CONACYT como posgrados de excelencia.

CONDICIONES DEL PERSONAL ACADÉMICO

Hemos reconocido en esta problemática del posgrado que la extinción de algunos detalles como retos a cumplir, se debe a su juventud. Sin embargo, algunos aspectos elementales que todo posgrado debe cubrir, son aquellos que tienen que ver con la capacitación y actualización del personal académico, entre otros aspectos. En el posgrado de la UACH, con alguna rara excepción, se puede decir que no existe un programa de formación de profesores con un objetivo central en la enseñanza e investigación para el posgrado de la UACH. Junto a esta situación, hay problemas que están muy ligados a la condición poco favorable del personal académico de este 4o. nivel de estudios. Entre otros menciono tres de ellos: la existencia de un importante porcentaje de profesores de tiempo parcial (véase el Cuadro 10) y la poca cantidad de investigadores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI); la ausencia de un plan de desarrollo que potencie la situación actual del posgrado de la UACH y su perspectiva de desarrollo, y la limitada importancia que se le da a este nivel, comparado con la licenciatura del DEIS correspondiente.

Pues es difícil garantizar un óptimo desarrollo del posgrado si hasta el recurso financiero dedicado a este último, tiene que pasar por el consentimiento de la licenciatura, especialmente del Consejo Departamental de cada Departamento de Enseñanza, Investigación y Servicio DEIS.

CUADRO 10.
GRADO ACADÉMICO Y EXCLUSIVIDAD DEL DOCENTE-INVESTIGADOR EN EL POSGRADO-UACH.

AREA O ESPECIALIDAD	PROFESORES INVESTIGADORES 1993			EN SNI*	
	TOTAL	TIEMPO COMPLETO	TIEMPO PARCIAL		
Ciencias Forestales	23	6	9	8	*
Desarrollo Rural	10	5	7	6	*
Doctorado en Economía Agrícola	16	-	10	6	1
Economía del Desarrollo Rural	30	8	21	13	3
Horticultura	52	41	11	*	25
Producción Animal	4	5			
Protección Vegetal	19	14	1	4	*
Sociología Rural	21	9	6	6	*
TOTAL	179	87	70	43	29

FUENTE: Información propia, complementada con la del SNI, Informe, 1993.

*Información no disponible.

BIBLIOGRAFIA

ANUIES 1990. **Estrategias de evaluación de la educación superior.** México.

ANUIES 1981, 1983, 1989, 1992 y 1993. **Anuarios Estadísticos.** México.

Astorga Chaidez 1994. "Desarrollo histórico de los procesos de evaluación académica en México". **Revista Pedagógica**, No. 5. UACH. México, enero-junio, pp. 39-49.

De la Fuente, Juan 1990. **La investigación agrícola y el Estado mexicano, 1960-1976,** UACH, México.

DGTA-SEP 1995. "Perspectivas de la formación del Ingeniero Agrónomo del siglo XXI". **Seminario.** Oaxtepec, Morelos, mayo de 1995.

FAO 1994. **La educación agrícola superior. La urgencia del cambio,** Santiago de Chile.

Goitia Antonieta, et. al. 1993. **La investigación en la UACH.** Memoria. Programa del PEB. UPOM-Dirección Académica-UACH, México.

Hoffman S. Dennis 1992. "La relación formación-desempeño docente: el cuestionamiento de un vínculo reconocido", **Nacionalismo, Globalización y Democracia,** UAEM (Morelos), México, 1995, pp. 78-91.

CONACYT 1992. **Evaluación al posgrado.** México.

Coobms, Philip (Coordinador). 1991. **Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior en México.** FCE. México.

Congreso del Trabajo 1996. **Salarios-precio poder adquisitivo.** México. Informe.

Kent Serna, Rollin 1994. "Evaluación y financiamiento de la educación superior en México". **Universidad Futura**, No. 15, Vol. 5, otoño, 1994. UAM-Azcapotzalco. México.

Neave, Martín 1991, "Modelos para valorar la calidad de la educación en Europa", **Evaluación educativa**, No. 14, CIEES-SSP, México.

Rodríguez Araujo, Octavio 1990. "Buenos, no tan dignos". **La Jornada**, México.

SEP 1989. **Programa para la modernización educativa.** México.

SEP 1991. Programa Nacional del Posgrado. Modernización educativa, No. 6, México.

SEP 1991. Evaluación de la Investigación Científica. Modernización educativa, No. 2, México.

STAUACH 1995. Evaluación de los programas de estímulos. STAUACH en marcha, No. especial, No. 4, abril 17, UACH, México.

IPOM 1994. Anuario Estadístico de la UACH. UACH, México.

Victorino R.L. 1985. La universidad en el Estado mexicano posrevolucionario, Tesis de licenciatura, ENEP-A-UAM, México, diciembre.

_____ 1994. "El Estado evaluativo y la Universidad Pública Latinoamericana". *Convergencias*, No. 5, Marzo, UAEM, México. pp. 243-265.

_____ 1995. *Modernización y formación de profesores e investigadores*. UACH, México.

_____ 1996, *Las determinantes sociales en el cambio curricular en la UACH*. UACH, México.

_____ et. al. 1993. *Curriculum y Siglo XXI. Retos y perspectiva de la UACH*, 2a. edición (en prensa), UACH-CIESTAAM, México.

Villegas García G. 1995. "La reforma educativa en la educación tecnológica". Congreso Nacional Agropecuario y Forestal, UACH, México, marzo. pp. 907-916.

Zamabriga Parra, Francisco 1996. "Impacto de la modernización educativa en la ESAUAG". *Seminario...La educación agrícola en debate*. 8-10 de octubre, UACH, México.

CAPITULO VI

APRECIACIONES CRÍTICAS SOBRE EL RESULTADO DE LAS POLÍTICAS. LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR EN DEBATE

6.1. CRÍTICA A LAS POLÍTICAS EN TORNO A LAS FUNCIONES UNIVERSITARIAS

6.1.1. FUNCIONES SUSTANTIVAS

De acuerdo con la perspectiva que se ha adoptado en esta investigación, es fundamental la crítica y el análisis crítico de los alcances de las políticas educativas, así como de sus obstáculos.

Al hacer un análisis crítico es esencial pensar de manera reflexiva. En varias ocasiones se llega a confundir el pensar de cualquier manera con el razonamiento crítico. Ante ello, vale la pena conceptuar el razonamiento crítico como la facultad que tiene todo intelectual, para "interpretar, por un lado, los límites y la historicidad de las teorías y, por el otro, la pertinencia de pensar la realidad en o más allá de esos límites teórico-conceptuales".¹

Entonces, el razonamiento crítico es una forma de pensar ubicada coyunturalmente en un momento crítico-reflexivo, basado en ideas vinculadas a la problemática que se analiza y atendiendo al planteamiento metodológico usual.

Con base en lo anterior y de acuerdo a los objetivos de nuestro análisis, se puede decir que las políticas de educación agrícola superior impulsada por la SEP y otras dependencias ligadas a las

¹ Alicia de Alba, Bertha Orozco, et al. "Categorías de análisis" para el proyecto: *El curriculum universitario ante los retos del siglo XXI. Perspectivas en México, Argentina y Ecuador*, CESU-UNAM, México, 1992.

universidades del sector agropecuario, fue sustancialmente coherente con los lineamientos adoptados para el conjunto del sistema educativo. Además, como una aseveración que se documentó a lo largo del trabajo, es que estos planteamientos fueron coherentes con las medidas indicativas subyacentes en el proyecto económico social predominante durante el sexenio sujeto a análisis.

Como medida general el proyecto modernizador del sexenio 1988-1994 se propuso conformar el Sistema Nacional de Educación Superior sin áreas de excepción. Su estrategia fue pasar de la planeación a la evaluación de todo el sistema. Se puede decir que lo alcanzó a medias, ya que muchos de los resultados evaluativos se postergaron dos años después.² Por su parte, la educación agrícola superior con fallidos intentos por conformar un sistema propio desde la creación de AMEAS en 1971, en el sexenio salinista quedó prácticamente subordinada por las medidas de evaluación nacional, vía los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) coordinados por la CONAEVA y la ANUIES.

El ejemplo más claro no son sólo las evaluaciones internacionales ya referidas en esta investigación, sino los reportes que se vienen presentando tanto en la función académica como en la función administrativa por parte de los CIEES.³

Si bien es cierto que el subsidio universitario en la medida que empieza a diversificarse también hay una disminución de su alcance a lo largo del sexenio, Todd y Gago sostienen lo contrario: "Actualmente los recursos han aumentado y la recuperación lenta y gradual se inicia...".⁴ Sin embargo, de acuerdo al balance económico (*La Jornada* 26/IX/90) que los especialistas Rosalba Carrasco y Francisco Hernández y Puente señalan que mientras en 1982 México invirtió en educación el 3.8% del PIB, desde entonces asignó a este rubro cada vez menos, hasta que en 1988 llegó al 2.6% del PIB, en 1989 al 2.7%, en 1990 al 3.1,

² En lo que va de 1996 se han presentado varios resultados de las funciones universitarias de las IES en México por parte de los CIEES y de la CONAEVA.

³ Cfr. CIEES. Comité de Administración. *Reporte de evaluación de la función administrativa*. ANUIES-CONAEVA-UACH, México, octubre, 1996.

⁴ Todd Eugenio y Antonio Gago. *Visión de la universidad mexicana 1990*. ed. Castillo, Monterrey, México, 1991. p. 86-87.

y para 1991 ha programado el 3.3%, todavía 0.5% por debajo de lo invertido en 1982.

Con la diversificación del subsidio se provocaron incrementos en las cuotas a los estudiantes "hasta de 10 mil por ciento en universidades, según una encuesta en 28 casas de estudio públicas:⁵ "En la universidad de Aguascalientes subieron de 52 a 120 pesos semestre... en la Autónoma de Puebla aumentaron de 25 pesos a 50 pesos". En la UAM (Metropolitana) "aumentaron a 22 pesos la inscripción y 400 el trimestre". La Autónoma de Guerrero 600 pesos anuales para las Preparatorias y de mil para la licenciatura".

Con excepción del caso Chapingo (UACH) en donde no pagan inscripción ni cuotas de colegiaturas, "salvo lo del examen médico, que es de 80 pesos y sólo se aplica al inscribirse a la Universidad".

Lo interesante de todo este debate, especialmente en la UNAM en 1991, llevó a consensar la propuesta de cuotas diferenciadas al estudiantado.

Para la función académica en las universidades del sector fueron determinantes las políticas de racionalización y diversificación de subsidios, así como la de contención salarial y, sobre todo, los estímulos económicos vía las becas al mérito académico. Estas últimas pese a la homogeneización de los criterios para el otorgamiento, por parte de la SEP y la SHCP en varias universidades, sobre todo en las primeras promociones de 1990 y 1991, contrajo efectos perversos. Se usó para reproducir clientelismo político y se benefició a los profesores e investigadores más cercanos a la administración en turno.

Después, se mejoraron las asignaciones en la medida en que se fueron academizando los procesos. Pese a ello, se puede asegurar que durante el sexenio de análisis, la evaluación para estos fines se centró en productos y no ayudó mucho a evaluar formativamente los procesos; que llevara realmente a actualizar a los docentes para generar competencias académicas y alcanzar mejores niveles la calidad en la educación agrícola superior.

⁵ Para más detalles al respecto de las universidades públicas véase "Alzas hasta de 10 mil por ciento en universidades". *La Jornada*, 27 de septiembre de 1991. pp. 13 y 44.

Con todas sus limitaciones, se registraron interesantes intentos por mejorar algunos aspectos de la función académica. Sin embargo estos no se correspondieron con el esfuerzo económico hecho por las universidades y sobre todo por reproducir una nueva cultura académica de la evaluación como estrategia de desarrollo universitario.⁶ Son incipientes los esfuerzos por consolidar cuerpos de docentes dispuestos a mejorar los estándares académicos, mediante la planeación y la construcción de planes de desarrollo estratégicos y prospectivos, como la única opción de avanzar en la reforma de la educación agrícola superior en las universidades.⁷

Con la creación del Sistema Nacional de Educación Superior el asunto de la descentralización quedó apenas iniciado. En el mejor de los casos, se alcanzó una desconcentración en algunas instituciones universitarias muy ligadas a la regionalización de la ANUIES y el CONACYT.

Para la educación agrícola superior fue muy dañina la acción del gobierno federal y en algunos casos del estatal, cuando se impulsó a lo largo del sexenio la cancelación de algunas IES en el área agrícola, como la Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar de Ciudad Juárez, Chihuahua, en 1994. De igual forma afectó al sector de educación agrícola el hecho de incorporarse el área agropecuaria en el Colegio Nacional de Educación Técnica Profesional (CONALEP) desde 1993. Y sobre todo, para muchas IES fue muy dañino el gran impulso que recibieron por parte del sector gubernamental las Universidades Tecnológicas, tales como: Nezahualcóyotl y Ecatepec, entre otras.

La docencia como un diálogo entre los profesores y estudiantes mediante el conocimiento, se vio impactada más negativa que positivamente en tanto que se descuidó, sobre todo, porque el

⁶ Me refiero al desarrollo universitario en tanto una visión analítica que implica cambio, crecimiento, formación disciplinaria y pedagógica de los docentes, incluyendo los estudios de posgrado pero, sobre todo, la conformación de equipos de docentes dispuestos a la vinculación de la docencia con la investigación y el servicio o extensión universitaria.

⁷ Son contadas las experiencias en algunas facultades y escuelas de agronomía, sin embargo me parece que la participación de los docentes en los procesos de reestructuración de planes y programas de estudios, en los programas de evaluación y planeación y en los proyectos de investigación participativa pueden representar un importante impulso para la vida académica institucional.

investigador como profesor no veía beneficios en su tarea de docente pero sí le redituaba como investigador, máxime cuando era miembro del SNI.

Durante el sexenio de 1988-1994, a diferencia de otros, se caracteriza como el que menos experimentación pedagógica recibió en su nivel superior. No obstante, que en varias carreras del área agronómica se innovaron proceso y futuros productos, dichas innovaciones respondieron más a grupos académicos que trabajaron autónomamente que a las políticas del gobierno.⁸

En cuanto a la investigación como parte esencial de la función académica, quizá la recepción de las medidas indicativas, proveniente del gobierno o del CONACYT, fueron mucho más determinantes, que aquellas ubicadas para la docencia.

La investigación durante el periodo, pese a los cambios en la nueva organización y apoyo a la infraestructura como la creación del "nuevo CONACYT" se caracterizó por un pobre apoyo al fortalecimiento de estas actividades, especialmente en el campo agronómico.⁹

La investigación en general no adquirió el desarrollo esperado. Dos medidas condicionaron seriamente el quehacer investigativo: no crear ningún centro de investigación debidamente equipado en el país y no permitir la inversión en infraestructura (laboratorios, reactivos, computadoras, etc.), todo esto obligó a los investigadores a buscar apoyos en distintas instituciones y priorizar determinadas tendencias en la investigación ligada a la educación agrícola.

El caso más ilustrativo es la UACh, la que en 1993, registra las siguientes características:¹⁰

a) Para 1990 sólo el 35% de la planta académica participó en proyectos de investigación. Aproximadamente 434 investigaciones. En 1993 crece a un 40% de la planta académica que hace investiga-

⁸ Véase las aportaciones de las nuevas carreras de licenciaturas y posgrado en el Capítulo V de esta investigación.

⁹ Justamente en el último año del sexenio del Lic. Salinas de Gortari (1994), cancelaron más de 400 proyectos de investigación al INIFAP y redujeron drásticamente el financiamiento de investigación a la UACh.

¹⁰ Victorino Ramírez Liberio. "La investigación en la UACh: balance preliminar y tendencias inmediatas." *Convergencia* No. 8/9. UAEM (Estado de México), septiembre 1995, pp. 73-89.

ción. Hay una diferenciación de los participantes en proyectos por carreras e instancias académicas.

b) Hay poca repercusión de los proyectos en el ámbito académico agronómico y científico. La mayor parte de los trabajos concluidos responde a tesis de licenciatura.

c) Existe una incipiente formación de investigadores y su impacto en las comunidades científicas es pobre comparada, por ejemplo, con el Colegio de Posgraduados.

d) Debido a lo anterior y a ciertas circunstancias contextuales, la tendencia de la investigación en la UACh es selectiva. Además, hay más preferencias por la investigación aplicada que por la básica.

e) Aunque es joven el posgrado de la UACh, en esos espacios la investigación tiene más posibilidades de crecer, aunque con dificultades.

f) Los programas universitarios de investigación institucionalizados, a partir de 1994, para 1996 suman apenas 26 y de esos el 60 % está iniciando su fase de consolidación.

Pese a que una importante cantidad de profesores del posgrado son miembros del SNI, el apoyo de esta institución, ha cambiado por fortalecer y consolidar a los investigadores que están entre los niveles 1 y 3 como investigadores nacionales. En este sentido, la participación de docentes e investigadores universitarios en el SNI ha mermado, sobre todo a partir de 1993 cuando se rigidizan más los criterios de promoción.

La reforma de los criterios del SNI sobre todo a partir de 1993, se orienta cada vez más por criterios internacionales,¹¹ cuando una comunidad científica como la mexicana debe evaluarse en todo caso, buscando una equidad entre los criterios nacionales y los internacionales, pero sobre todo, priorizando las condiciones regionales y locales donde se ubica el objeto de estudio.

El posgrado se fortaleció cuantitativamente aunque se vio duramente cuestionado por el CONACYT en 1991, cuando se conformó el Padrón de Excelencia. Para las IEAS como el Colegio de

¹¹ Victorino Ramírez Liberio. "Los investigadores nacionales ante criterios internacionales. El SNI y las universidades", en Foro: Estado, Educación y Crisis, UAEM, México, agosto de 1997.

Posgraduados no tuvo muchos inconvenientes porque casi la totalidad de sus posgrados ingresó al Padrón de excelencia en 1991. En cambio las IEAS como la UACh tuvo que participar en constantes evaluaciones desde ese entonces, para que en 1995 se aceptara el 90% de su posgrado en el Padrón de Excelencia del CONACYT.¹²

En cuanto a la extensión y el servicio, no obstante, son funciones sustantivas y declarativas, para fines de análisis se abordará en la siguiente sección, referente a las funciones implícitas y no declarativas.

6.1.2. FUNCIONES IMPLÍCITAS NO DECLARADAS

FUNCIÓN DISTRIBUTIVA SELECTIVA

La educación escolarizada en general siempre, por su naturaleza, es selectiva. Sin embargo, con el surgimiento del Estado nacional, así como sus posibilidades de ofrecer y participar activamente en elevar el nivel cultural de la población mayoritariamente pobre, la educación jugó un papel compensatorio y de redistribución, por lo tanto, de la riqueza.

Es así como se popularizó el ingreso a la educación, que no sólo accedieron los hijos de los sectores medios sino incluso los descendientes de algunos grupos de obreros y campesinos, al menos hasta ciertos niveles educativos.

En el sexenio analizado, después de haberse masificado la educación media superior y la superior —aunque la educación agrícola superior nunca se ha masificado— estos niveles, especialmente el segundo, no sólo dejó de crecer sino decreció después de 1984. Empero más bien a partir de 1989 empezó a tomar su ritmo normal, estabilizándose en un promedio del 3.3% de la matrícula total del nivel superior.

Datos cuantitativos señalan que durante los últimos 15 años, en general, la educación superior se ha estabilizado en no más de mil 500 jóvenes. Esto indica que la población joven entre 20 y 25 años representa una participación en las universidades del 14%, muy por

¹² Según datos de la Dirección General Académica. Entrevista del Ing. Ramés Salcedo Baca, Director General Académico, Chapingo, México. 1995.

debajo que otros países latinoamericanos de similar nivel de desarrollo.¹³

En el caso de la educación agrícola superior posiblemente la citada cobertura sea inferior ya que la demanda potencial de los jóvenes por ingresar a esa área educativa ha disminuido. Tan sólo por citar el caso de la UACH en la que su demanda potencial, por muchas razones que ahora no refiero, ha venido disminuyendo paulatinamente. En 1985 se cubrían cerca de 30 mil solicitudes para la presentación del examen de admisión, para 1989 decae a 20 mil y para 1995 se desploma a 15 mil solicitudes.

Mientras la demanda potencial disminuye en el ingreso, de estudiantes a nivel medio superior y superior hay una política de "números clases", se aumenta un poco a lo largo del sexenio al incrementar con aproximadamente 200 plazas más para el nivel propedéutico, llegando a tener una inscripción de 1,500 alumnos en 1994. Así mismo, se ha modificado el comportamiento geográfico de la concentración de la demanda e incluso la composición social del estudiantado. En los últimos años aquel 20% de los demandantes que provenían de Guanajuato ya no existe, dicho porcentaje, recientemente, se ha concentrado en el Estado de México,¹⁴ y con gran énfasis en grandes y pequeñas ciudades de la zona centro, incluyendo al Distrito Federal. Entonces se está dando un proceso de urbanización del ingreso a la UACH.

Si bien es cierto que la demanda social no aumentó, se puede asegurar que se agudizó la idea de selectividad de la educación agrícola superior, no obstante no se rompieron los apoyos asistenciales que sólo se ofrecen en esa institución y en la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, aunque sólo a nivel licenciatura.

Bajo esta selectividad se puede adelantar que son los sectores medios los que tienen acceso a este tipo de educación, y no los pobres como a veces se cree, éstos viven en desventaja. Es más

¹³ Rodríguez Roberto. "Crecimiento. Requisito para la renovación de la Universidad en México". *Ciencia y Desarrollo*, No. 126, Vol. XXII. CONACYT, enero-febrero de 1996. pp. 68-75.

¹⁴ Beltrán Cabrera, Concepción, et al. *El bachillerato universitario de la UACH. Su trayectoria escolar*. (en prensa), UACH, 1996.

probable que sean los sectores medios cuyos hijos gozan de un mayor capital cultural y no los grupos de escasos recursos. Dicho planteamiento se observa desde la secundaria técnica o la telesecundaria, ya que los hijos de los más pobres son los que tienen menos aspiraciones de superación.¹⁵

A diferencia de otros sexenios donde existe la demanda social como criterio para masificar la educación superior. En el sexenio de análisis se apoyó más la selectividad para no poblar las universidades así fortalecer las opciones técnicas, ya que como se sabe hay una desproporción entre estas modalidades. En 1994, el número de alumnos captados en los Institutos Tecnológicos representó 17.23% del total nacional; las universidades públicas y otras instituciones afines, captaron 61.93% y las universidades privadas y otros planteles afines atendieron 20.83%.¹⁶

Por otro lado, en 1987 los tecnológicos representaban 15.3% sobre la matrícula total de licenciatura y 17% en 1993. Lo cual significa que en 16 años no se modificó dicha proporción. No obstante que es una realidad, el estudio realizado por la ANUIES sigue sosteniendo que aunque ya no se requieren 5 técnicos por 1 profesional, como se decía en los 70's se deben preparar "entre 13 y 16 técnicos por cada profesional".¹⁷

Un elemento fundamental que tuvo que ver con la función distributiva selectiva fue el apoyo indiscriminado del régimen salinista a la educación privada: "en 1980 existen 33 universidades públicas y 113 privadas, para 1994 hay 39 universidades públicas y 248 privadas.¹⁸ Estas últimas fueron fortalecidas de diversas maneras por la SEP y por otras dependencias gubernamentales.¹⁹

¹⁵ Universidad de Stanford. *El análisis costo-beneficio del sistema telesecundaria en México*. CONALTE-SEP, México, 1985.

¹⁶ Taborga, Huáscar. *Análisis y opciones de la oferta educativa*. ANUIES, México, 1995.

¹⁷ *Idem*.

¹⁸ Cfr. Varios Anuarios Estadísticos de la ANUIES.

¹⁹ Se tiene vivo el ejemplo de que Luis Donaldo Colosio, siendo Secretario de la SEDESOL obsequió al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, un edificio con la más moderna infraestructura para su campus en Monterrey, Nuevo León, en 1993.

Para no generalizar a toda la educación privada, de hecho se reconoce que hay una heterogeneidad de tipo de escuelas y que son muy pocas las que están en buenas condiciones económicas y tienen altos niveles de calidad, pero son muchas las que están en pésimas condiciones.

Sin embargo, hay que reconocer que en el sexenio del Lic. Salinas de Gortari la mayor parte de los funcionarios de la burocracia política, sobre todo en los puestos directivos están los egresados de escuelas o universidades privadas, preferentemente con estudios de posgrado en el extranjero, de ahí su desatino ante las necesidades de la educación agrícola superior. Son muy pocos los funcionarios que conocen la situación del campo y destacan la necesidad de que en la reforma educativa debe participar la comunidad universitaria y los sectores sociales involucrados activa y creativamente.²⁰

FUNCIÓN ECONÓMICA

La idea de que a mayor inversión en capital humano se corresponde con un mayor desarrollo económico, o más específicamente que a una mayor cobertura educativa se da una mayor producción y productividad no se ha podido probar con investigaciones econométricas apropiadas. De igual forma tampoco la política educativa gubernamental ha buscado mecanismos para disminuir el desempleo de los jóvenes ni hace 6 años ni actualmente; el desempleo sin duda está más asociado al área de una política económica nacional. Empero se pudo haber actuado desde el más alto nivel para procurar una equidad entre la política económica y la política educativa en aquellas áreas que, como el campo y la agricultura, es posible mantener una política social orientada a resolver un problema de producción de alimentos o materias afines.

²⁰ De los intelectuales con experiencias y conocimiento sobre la problemática del campo, destaca Gustavo Gordillo de Anda, quien se desempeñó como Subsecretario de Concertación Política de la SARH en algunos años del sexenio. Su propuesta para la reforma educativa se presenta en el trabajo: "Reestructuración junto con las comunidades académicas y de productores". *Hacia la reestructuración de la educación agropecuaria superior*, Mata García, B. et al. (compiladores). UACH, México, 1991, pp.9-12.

Los principales problemas y, como consecuencia de la política económica, en relación al sistema de educación agrícola superior, durante la administración pasada, destacan:

a) No obstante el estancamiento de la matrícula en diversas áreas, pero particularmente en la agropecuaria, se registró una acentuación del desempleo, máxime cuando a partir del 3er. año del régimen anterior se contrajo la economía. Así, desde entonces, aunado a un proceso acelerado de privatización no sólo dejó de crecer la economía sino que se cerraron cientos de miles de empleos. Este tipo de mecanismos, también contribuyó a la devaluación de la escolaridad ante los mercados de trabajo, al desplazar de sus empleos a personas con escolaridad inferiores.²¹

b) Desde el punto de vista de la racionalidad del gasto, a pesar de no responder estrictamente el acceso de la educación a una demanda social de la misma, ha tenido y sigue teniendo dos efectos negativos: el primero consiste en que los exámenes de selección de estudiantes no están respondiendo a las características cualitativas, en tanto a habilidades y competencias académicas que los estudiantes requieren para salir exitosos con sus carreras; por tanto, se aceptan muchos y egresan pocos, el sistema educativo se encarga de eliminarlos y sostener a aquellos que cuentan con mejores condiciones de subsistencia. Puede decirse que ese tipo laxo de selección se permite en tanto "justificación democrática" e "ideológica", pero no es justificable económicamente, ni para la institución ni para los padres de familia de los estudiantes.

El segundo efecto negativo es el elevado costo de preparación de personas que terminada la carrera profesional no se desempeñan como profesionales de alto nivel sino que se subemplean como trabajadores de diversa índole. Véamos el caso de los agrónomos:

En los últimos 25 años se ha incrementado el número de egresados de las escuelas de agronomía, en el siguiente orden: hasta 1975 había 7,500 egresados; en 1985 esa misma cantidad egresó en un solo

²¹ Este proceso de desplazamiento de los ingenieros agrónomos a los técnicos agrícolas se da en el complejo proceso de difusión y cierre de varias dependencias de la SARH. Más datos ilustrativos al respecto se presentan en Ibarrola, María de. *Los CBTAS*, Tesis de doctorado, DIE-IPN, México, 1991.

ciclo.²² Para otras fuentes se estima que de 1970 a 1994, hubo más de 80,000 egresados, de los cuales, por lo menos 40% no se desempeñan como agrónomos.²³

Según datos más precisos se dice que el 15% está desempleado, un 43% está trabajando en la especialidad que seleccionó y el restante 20% en el área de agronomía, pero en actividades diferentes a la especialidad.²⁴ En el caso de Chapingo los datos son contrastantes y contradictorios, hay quien sostiene "que el 50% de las generaciones más recientes de egresados se encuentran desempleados y cada vez es mayor el número que ha optado por trabajar como braceros en Estados Unidos",²⁵ y en el mejor de los casos como mayordomos y capataces en empresas canadienses y norteamericanas.

El dato más evidente es que de la generación que egresó en 1989 "se hayan solicitado a la rectoría de la UACH cerca de 400 cartas de presentación ante la Embajada de los Estados Unidos para igual número de nuevos ingenieros, de una generación que no sobrepasaba a los 750".²⁶

Recientemente, según un informe de seguimiento de egresados de la UACH,²⁷ demuestra que "de los 903 encuestados, el 90% está empleado y el 10% es desempleado". De este último dato se desprende que el desempleo se da en los egresados de los Departamentos de Enseñanza, Investigación y servicio (DEIS) con mayor matrícula, como: Fitotecnia, Zootecnia y economía, pues de los DEIS que cuentan con menor número de estudiantes no se registra este fenómeno, en este caso estarían Sociología Rural, Suelos y las nuevas carreras.

²² Reyes-Pérez Rangel, Rafael. "La formación de técnicos agropecuarios en los CBTAS". Conferencia en el *Foro para Discutir la Preparatoria Agrícola de la UACH*, Chapingo, Méx., 25-29 de septiembre de 1989.

²³ Lagunes Tejeda, Angel y Salvador Mena Munguía. "Hacia la búsqueda de un nuevo perfil profesional de la agronomía. Necesaria la creación de la Academia Mexicana de Ciencias Agrícolas". *Agronegocios en México*, (fotocopia proporcionada por la SAGDR, Oaxtepec, Morelos, mayo de 1995, p.2.

²⁴ Reyes-Pérez, Rafael. *Op. cit.*

²⁵ Castañón, Carlos Manuel, *Hacia el cambio universitario*. UACH, México, 1989, p. 29.

²⁶ Idem.

²⁷ UPOM, *Los egresados de la UACH*. (Informe de investigación), UACH, México, 1994, p. 25.

Los datos anteriores nos permiten observar que a pesar de las diferencias de cifras, es una realidad la contracción de la economía y un inevitable deseo de trabajar de los profesionales de la agronomía. Así "lo que permite inferir son dos cosas: no se está formando el profesional adecuado, o que no existe en donde se requieren sus servicios".²⁸

La crítica principal que debe hacerse, desde el punto de vista económico, al desarrollo de la educación agrícola superior es en cuanto a la incapacidad que han mostrado las universidades, escuelas y facultades del ramo, para orientar eficientemente los estudios profesionales hacia la transformación económica que el país necesita. El mito de la ideología de la productividad anclada a las acciones del mercado, las tendencias modernizantes del profesorado, dispuestos a enseñar a los estudiantes "a ganar dinero" antes del servicio profesional de calidad, en nada está contribuyendo para que el profesional responda a los grandes problemas nacionales.

Además, si se quiere influir en el cambio social se tienen que buscar y promover nuevos valores que empujen hacia una transformación de la economía.

FUNCIÓN OCUPACIONAL

Ligada a la anterior visión crítica sobre las implicaciones económicas, la actividad ocupacional hace referencia a un conjunto de aspectos que tienen que ver con la formación y preparación de los estudiantes, como futuros profesionales.

En la misma línea del punto anterior, se precisan problemas y propuestas que las instituciones de educación agrícola superior debieron resolver.

Aunque hubo mucho discurso desde la ANUIES, la AMEAS y algunos sectores universitarios, realmente se hizo poco respecto a la incorporación de valores a los futuros profesionales. Hay que recordar que una formación de valores se entiende como aquel énfasis que se pone en el desarrollo de valores y aptitudes adecuados

²⁸ Lagunes Tejeda, Angel. *Op. cit.*, p.2.

al ejercicio responsable de la futura profesión, lo cual se relaciona, desde luego, con la función de socialización de la escuela.

Reiterando nuestra perspectiva incrementalista, el cambio social depende una buena medida de los valores que tengan las personas en su relación simbólica cultural, tanto como con las estructuras socioeconómicas. Sólo una perspectiva curricular que involucre estos elementos valorativos sería viable de formar un profesional capaz de promover el bienestar social de las comunidades del medio rural y el cambio de las instituciones vinculadas a este sector.

Después que se conocieron una serie de elementos que reflejaban una baja formación de valores en los egresados de agronomía, y que este déficit limitaba su desenvolvimiento en el medio profesional, se impulsaron propuestas de reforma académica que cubriera estas deficiencias. Tres fuentes calificadas, entre otras, avanzan en una propuesta consensual.

a) La más difundida en la que se publicó por la FAO en 1993. Lo esencial aparte de señalar los desafíos de la educación agrícola en América Latina: 1. Disminuir la brecha tecnológica y económica entre el agricultor tecnificado y los productivamente atrasados; 2. Promover el desarrollo agropecuario sostenible, promoviendo el modelo endógeno; 3. Reorientar la tecnología de la agricultura hacia la empresarial para que sea más productiva; y 4. Hacer lo anterior con menos dependencia del Estado.²⁹ Estos desafíos junto con su propuesta de agrónomos con formación general a nivel licenciatura, se corresponde con la idea de destecnificar y humanizar a estos profesionales proporcionándoles un marco más amplio de desarrollo humano.

b) Desde 1992 otro estudio,³⁰ realizado a nivel latinoamericano, sobre el currículum universitario ante los retos del siglo XXI, ya proponía que la futura reforma curricular tenía que considerar las siguientes determinaciones sociales emergentes: 1. Los avances científicos tecnológicos de la tercera revolución; 2. Los grandes problemas mundiales como, entre otros, la problemática ambiental; 3. El cambio estructural del Estado y la reorientación de la educación

²⁹ FAO. *Educación agrícola superior. La urgencia del cambio*. Santiago de Chile, 1993.

³⁰ Victorino Ramirez, Liberio, et al. *Currículum universitario y Siglo XXI. Problemas y perspectivas de la UACH*, CIESTAAM-UACH, México, 1992.

pública; 4) Los derechos humanos como elementos básicos para la formación valoral de los futuros profesionales.

c) Por su parte la División de Agricultura y Tecnología de Alimentos del ITESM, hizo un estudio sobre las cualidades que deberían tener los egresados de agronomía, y por orden de importancia, son las siguientes:³¹ 1. Cualidades personales; 2. Habilidades de comunicación; 3. Habilidades económicas y de negocios; 4. Habilidades en computación y de manejo de información.

Con base en lo anterior, se sugiere a las IEAS que tomen como marco de referencia, para la reforma académica y curricular, la formación general y básica a nivel licenciatura del ingeniero agrónomo. Esta sería la síntesis de un perfil del egresado deseable:

Para la propia SARH (hoy SAGDR) desde 1994 reconocía que el perfil profesional del agrónomo debe tener un balance adecuado³² de "conocimientos, habilidades y actitudes. A nivel licenciatura debe tener conocimientos generales de agronomía, complementados con especialidades para regiones macroecológicas. A nivel posgrado, debe poseer una especialización técnica y científica". Sugiere que la especialización en disciplinas y opciones productivas, el manejo científico de la experimentación, la capacidad para investigar, para integrar paquetes tecnológicos y para formar recursos humanos deben verse con profundidad en los niveles de posgrado. Delimitaciones con las que coincidimos.

Específicamente, "la formación sólida en ciencias básicas, las bases generales de la agronomía, la formación humanística, la adopción, la adaptación y la transferencia de la tecnología, así como las habilidades de comunicación y otros elementos deben verse con prioridad en el nivel profesional".³³

³¹ Vega, Juan D. "Las universidades agrícolas y sus vínculos con el aparato productivo nacional". *Conferencia*. Oaxtepec, Morelos. *Op. cit.*

³² Trueba Carranza, Alejandro. "El perfil profesional del Ingeniero Agrónomo y su correspondencia con las condiciones imperantes en el sector rural" (fotocopia) SARH.SAyG. Dirección General de Política Agrícola. México, abril, 1995.

³³ Trueba Carranza, Alejandro. SARH. *Op. cit.* Este nivel de formación general del agrónomo se le compara en término de saberes y poderes con el médico general. Deben "identificar bien el problema, solucionarlo si le compete... o recurrir al especialista".

Se puede decir que estas propuestas llegaron a la mitad del sexenio, y los portadores de la misma con sus coincidencias desde diferentes instancias: desde el gobierno, desde fundaciones internacionales o como punto de vista desde la academia y la investigación, llegaron tarde y por su pobre difusión se conocen muy poco. Sin embargo, como ya se expuso en el Capítulo V, dicha propuesta impactó más a las IEAS que dependen de la SEP y de los gobiernos estatales y menos en el llamado subsistema autónomo.

En el caso de la UACH, se han incorporado más en algunas de las carreras que se crearon a lo largo del sexenio. Hay más desconocimiento y oposición en las viejas estructuras curriculares poco reformables por el magro interés que tienen en reactivar la docencia. Así como algunas nuevas licenciaturas (especialidades), ergo: Agroecología, Planeación de recursos, Ingeniería en Zonas Tropicales, entre otros.

Sin embargo, dentro de la UACH hay varios sectores convencidos de esos cambios, adecuándolos a los niveles específicos. Destaca el caso de la Preparatoria Agrícola quienes desde 1994, iniciaron un proceso de reforma académica en su Plan de Estudio.

Las recomendaciones antes sugeridas con algunas pequeñas diferencias, en el nivel medio superior conforman el marco teórico y los principios básicos del bachillerato universitario con orientación agronómica que actualmente se está forjando en la UACH.

Por ello hay que entender, que desde una concepción incrementalista, en la que el cambio social depende de los valores de la persona y de sus habilidades para un desarrollo social, se requieren acciones que incrementan la eficiencia de la educación agrícola superior, faciliten el aprendizaje y relacionen la educación con los sectores productivos, pero al mismo tiempo es indispensable que no se subordine la educación a los objetivos de la producción o a la simple búsqueda de mayor eficiencia. Siempre hay que tener presente que la preparación ocupacional del estudiante no es ni la única ni la principal razón de ser de la educación, ya que la misma preparación ocupacional debe relacionarse críticamente con las actuales exigencias nacionales del desarrollo social y económico.

FUNCIÓN DE CONTROL SOCIAL

En el sexenio pasado la política social hacia el campo y la educación agrícola superior, pasó a ser de segunda importancia en el acelerado proceso de desregulación y privatización de las empresas nacionales o estatales. Sus medidas se orientaron en lo siguiente: creación de la Ley General de Educación (1992); reforma a los Artículos 3 y 27 Constitucionales, 1992; y el respeto a la autonomía universitaria. En el capítulo V se ha abordado en detalle las implicaciones de estas reformas, por lo que se procederá a revisar más los efectos del control social en tanto contención de explosiones sociales.

La política de diálogo y control social del sexenio en cuestión, se estructuró bajo los siguientes ejes:

a) Se permitió hacer valer la autonomía universitaria. Aunque desde 1988 se vivió una guerra de declaraciones por las controversias del cambio en la UNAM, entre la burocracia política y el movimiento estudiantil de la misma. Otros movimientos localizados como el de la Universidad de Sonora por la reforma a su Ley Orgánica y la conquista de la autonomía de la Universidad de Guadalajara en 1994. Con excepción de la cancelación de la Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar de Ciudad Juárez, Chihuahua y con algunos otros brotes de violencia universitaria en el interior del país, se demostró que los esfuerzos por reformar la universidad pública dependió más de las propias comunidades universitarias que del régimen político.

b) Una reconciliación del gobierno con la intelectualidad. Esta acción pasó por las universidades, dirigentes de partidos políticos y científicos de raigambre, preferentemente miembros de la Academia de la Investigación Científica y becarios del Sistema Nacional de Investigadores. Se puede decir que el presupuesto para ciencia y tecnología y para todos los propósitos afines, jugó un papel central en el proceso de lealtades como mecanismo de control social. Y quedando, en efecto, poco margen de acción social para impulsar un efectivo proceso de oposición y resistencia para pugnar no sólo por un crecimiento económico sino por un deseable desarrollo social.

c) El servicio social de los estudiantes no cumplió con su papel de acuerdo a su concepción original. En el sexenio salinista el servicio social, vía el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), jugó un papel esencial para evitar las explosiones sociales de los sectores más necesitados.

Lo que en la educación Primaria fue la "escuela digna" en las IEAS fueron las becas a prestadores de servicio social vinculados a sectores productivos y proyectos productivos, como estrategia de combate a la pobreza. En un Encuentro Nacional Universitario de Servicio Social, realizado en la Facultad de Ingeniería de la UNAM en agosto de 1993, Carlos Rojas aseguró que el total de campesinos que participan en Solidaridad rebasó el millón 200 mil personas.³⁴ Lo cual indica que los estudiantes de agronomía que se involucraron jugaron un papel importante en este programa social.

Aunque el PRONASOL violentó mucho de sus buenos propósitos,³⁵ lo cierto es que con todos los recursos canalizados, por concentrar muchos programas: salud, vivienda, educación PROCAMPO, y otros créditos, ocupaba en 1993 "más de la mitad del gasto programado". Asimismo, sólo hace un quinquenio no era mayor a la tercera parte... ha crecido en alrededor de 80% en términos reales".³⁶

d) En ese contexto de control social se introdujeron cambios en el extensionismo agrícola. Animado por la reforma al 27 Constitucional, pero sobre todo por la euforia de la agricultura empresarial se propuso un extensionista dispuesto a eficientizar la producción, en donde los campesinos ya no se le inculcaba la gratuidad de los

³⁴ Véase *La Jornada*, 27 de agosto de 1993, México. El PRONASOL fue la principal estrategia del gobierno en su política de combate a la pobreza. Salinas definió a solidaridad como "un movimiento popular, una experiencia de democracia directa y... como el mecanismo más adecuado para enfrentar la pobreza extrema". V Informe de gobierno, 1o. de noviembre de 1993.

³⁵ Bajo una visión crítica, "el PRONASOL tiene un fuerte sentido electoral y un claro contenido ideológico, por eso es imposible separar el PRONASOL del PRI y de las organizaciones campesinas oficiales, las cuales lo han utilizado como instrumento para penetrar en las comunidades y fortalecer su presencia" (Juan José Rojas. "El PRONASOL como instrumento de control neocorporativo del campesino pobre". *Neoliberalismo y sus repercusiones en el campo mexicano*. Compilador Bernardino Mata, UACH, México. 1994, p. 13.

³⁶ Salinas de Gortari, Carlos. IV Semana Nacional de Solidaridad, 8 de septiembre de 1993, México.

servicios sino pensando siempre en la rentabilidad de los mismos. El fin del viejo extensionismo se expresa bien en la película publicada en la segunda mitad de los 80, "El extensionista". En pocas palabras, el funcionamiento del nuevo extensionismo y su representante directo en el campo (asesor privado), ha contemplado una situación ideal de organización, de alto potencial, de proyecto productivo viable, de disposición de adoptar innovaciones tecnológicas y recursos para llevarlos a cabo y mientras estos no se den, el nuevo extensionismo enfrentará demasiados obstáculos, debiéndose plantear alternativas de transición y de trabajo para 10,000 profesionales contemplados para instrumentarlo.³⁷ Sea dicho de paso, aunque este era el planteamiento del nuevo extensionismo, las condiciones del campo con la persistencia del ejido, sigue demandando un extensionista sensible a los problemas rurales, con capacidad para llevar a cabo las técnicas de planeación, manejo de material para la capacitación y la divulgación, con nivel mínimo de licenciatura.³⁸

e) El PRONASOL fue eficaz para contener movimientos sociales explosivos. Como combate a la pobreza fue una estrategia también de naturaleza política. Pudo contener fuertes movimientos sociales que sin esa estrategia el movimiento campesino hubiera impuesto la revisión de la reforma al 27 Constitucional y demandar a la SAGAR la vigencia del extensionismo en las universidades.³⁹ Excepto el Ejército Zapatista de Liberación Nacional que irrumpe en la vida pública el 1o. de enero de 1994, junto a una gama de organizaciones eclesásticas y campesinas, pudieron demostrar que ahí donde llegó tardíamente el PRONASOL se daba la involución de los contrastes sin negar la vigencia de la pobreza extrema y la violación de los derechos más elementales a los grupos étnicos.⁴⁰

³⁷ Díaz Sánchez, Enrique. "La viabilidad del nuevo extensionismo en el marco de la modernización del campo. (Caso: Distrito de Desarrollo Rural No. 163, Calpulalpan, Tlaxcala). En *Neoliberalismo y sus repercusiones en el campo mexicano*. (Compilador Bernardino Mata). UACH, México, 1993, p. 82.

³⁸ Díaz Sánchez, *Op. cit.* p. 83.

³⁹ En una actitud por disminuir y obligar a las universidades a promover el nuevo extensionismo, desde 1993 en la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, se negó todo financiamiento para este tipo de proyectos. (*Principales Conclusiones del VI Foro Nacional de Docencia, Investigación y Servicio en el Medio Rural*. UAAAN, Saltillo, -Coahuila, mayo 25 de 1993).

⁴⁰ A propósito de la vinculación de las organizaciones campesinas con las universidades se sugiere el texto de Carlos Tello Díaz, *La rebelión de las*

f) Específicamente en el caso de la UACH, no obstante, se reconoce su vinculación con amplias organizaciones campesinas, no escapó al intento de control social vía el servicio social de los egresados. Un promedio de 500 becarios como egresados de la UACH,⁴¹ realmente no se prestaron totalmente al designio de las propuestas políticas del PRONASOL. Se tiene que reconocer que el proceso de vinculación en la propia Universidad Autónoma Chapingo es complejo. Uno de los tantos servicios es el servicio social, pero que, en efecto, se compone de cuatro grupos: de servicio universitario, servicio profesional, difusión cultural y relaciones académicas.⁴²

Una apreciación crítica que ha permitido que el servicio social contribuya al control social es la falta de interés de las autoridades por no promover este servicio como la responsabilidad de que el estudiante "devuelva a la sociedad los bienes que de ella ha recibido" y no sólo regirse bajo la idea de que el estudiante adquiera en 6 meses una dimensión social de su profesión.

En la UACH aunque recientemente se reconoció el servicio social como obligatorio, se viven serios obstáculos. Uno de ellos, quizá el más importante en cuanto a la organización institucional, sea el hecho de que "la Universidad no cuenta con una área coordinadora de las actividades de servicio",⁴³ al menos hasta 1996.

En la propuesta de que las universidades puedan superar el fenómeno del control social, es difícil pensar cómo las IEAS viven profundas contradicciones en su relación con la sociedad, incluyendo a las dependencias gubernamentales. Ni ellas ni el gobierno han definido un marco normativo de acción que permita saber qué espera de ellas el Estado y qué espera éste de aquellas. En ciertos momentos y estrategias, como se observó con el servicio social, los universitarios son un obstáculo para el gobierno, aunque representen un apoyo para el desarrollo social de los grupos mayoritarios.

cañadas. Cal y Arena, México, 1995. Priorizando esta situación, una reseña al respecto aparece bajo mi autoría en *Revista Pedagógica*, No. 1, Nueva Época, UACH- CIAE, enero-junio de 1995, pp. 100.

⁴¹ Testimonios más en detalle pueden verse en López Méndez Sinicio y Mata Bernardino. "El servicio y su vinculación con la investigación y la docencia". *Seminario de Evaluación del Servicio Universitario. Memoria*. UACH, México, 1995. pp. 103-126.

⁴² Méndez Zavala, Alicia. *El proceso de vinculación en la UACH*, UACH, México, 1996. p.16.

⁴³ Méndez Zavala, Op. cit. p. 87.

- ANUIES. *Anuarios Estadísticos*. Varios años, México.
- Alzati, Fausto 1993 y de la Fuente (Editores).
- Beltrán Cabrera, Concepción 1996. et. al. *El bachillerato universitario de la UACH. Su trayectoria escolar*. (en prensa). UACH. México.
- Banco Mundial 1994. The World Bank. Higher education: the lesson of experience. Washington, D.C.
- Castaños Carlos Manuel 1989. *Hacia el cambio universitario*. UACH. México.
- CEPAL-UNESCO 1992. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- CIEES 1996. *Reporte de evaluación de la función administrativa*. ANUIES-CONAEVA-UACH, México, octubre.
- Comité Nacional Pro-Foros Docencia, Investigación y Servicio en el Medio Rural 1989-1996. IX Foros Nacionales. México.
- CONACYT 1994. *Indicators*. México. *Science Policy in developing countries: the case of Mexico*, FCE, México.
- CONACYT 1995. *Programa Nacional de ciencia y Tecnología, 1995-2000*, México.
- De Alba Alicia, Bertha Orozco, et. al. 1992. "Categorías de análisis para el proyecto: El curriculum universitario ante los retos del siglo XXI. Perspectivas en México, Argentina y Ecuador". CESU-UNAM. México, 1992.
- De Ibarrola, María 1991. *Los CBTA*. Tesis de Doctorado. DIE-IPN, México.
- FAO 1993. *Educación Agrícola Superior. La urgencia del cambio*. Santiago de Chile.
- Gordillo de Anda, Gustavo 1991. "Reestructuración junto con las comunidades académicas y de productores". *Hacia la reestructuración de la educación agrícola superior*, UACH, México.
- Lagunes Tejeda, Angel y Salvador Mena 1995. "Hacia la búsqueda de un nuevo perfil profesional de la agronomía. Necesaria la creación de la Academia Mexicana de ciencias Agrícolas". Fotocopia, SGADR, Oaxtepec, Morelos, México.

Rojas Juan José 1994. "El PRONASOL como instrumento de control neocorporativo del campesino pobre". **Neoliberalismo y sus repercusiones en el campo mexicano** (Compilador: Mata Bernardino) UACH, México.

Rodríguez, Roberto 1996. "Crecimiento Requisito para la renovación de la universidad de México". **Ciencia y Desarrollo**. No. 26, CONACYT, enero-febrero.

Reyes Pérez Rangel, Rafael 1989. "La formación de Técnicos Agropecuarios en los "CBTAS". **Conferencia**. Foro para discutir la PAUACH. México.

Salinas de Gortari, Carlos. IV Semana Nacional de Solidaridad. México.

Taborga, Huáscar 1995. **Análisis y opciones de la fuerza de trabajo**, México.

Trueba Carranza, Alejandro. "El perfil profesional del ingeniero agrónomo y su correspondencia con las condiciones imperantes en el sector rural (fotocopia), SARH, México.

Todd, Eugenio y Antonio Gago 1991. **Visión de la universidad mexicana, 1990**. Castillo, Monterrey, México.

Tello Díaz Carlos (1995). **La rebelión de las cañadas**. Cal y Arena, México.

UPOM 1994. **Los egresados de la UACH**. Uach. México.

Vega, Juan D. "Las universidades agrícolas y sus vínculos con el aparato productivo nacional. **Conferencia**. Oaxtepec, Morelos, México.

Victorino Ramírez, Liberio 1995. "La investigación en la UACH: balance preliminar y tendencias inmediatas". **Convergencia**, Nos. 8/9. UAEM (Edo. de México), septiembre.

Victorino R.L. 1993. "De la universidad medieval a la universidad moderna". **500 años de agronomía en México**, CIESTAAM-UACH. (De la Fuente y Sámano, Miguel Angel, Coordinadores).

Victorino R.L. 1996. **Las determinaciones sociales en proceso de reforma de la UACH**, UACH (en prensa), México.

Victorino Ramírez, Liberio. 1996. "Los investigadores nacionales ante criterios internacionales. El SNI y las universidades". Foro: Estado Educación y Crisis, UAEM, Morelos, México, agosto.

Victorino Ramírez, L. et. al. 1992. **Curriculum universitario y Siglo XXI. Problemas y perspectivas de la UACH**. (CIESTAAM-UACH), México.

Victorino Ramírez, L. 1994. "La docencia y la investigación nacional". Ponencia orientadora. **VII Foro Nacional de Docencia, Investigación y Servicio en el Medio Rural**. UAEM (Morelos).

Victorino R.L. 1996. Cobertura y prospectiva de la educación superior". **Conferencia Magistral. IX Foro Nacional...**, Mérida, Yucatán, México.

Villegas, Abelardo 1994. "El posgrado en la universidad latinoamericana. **IV Seminario del Posgrado en América Latina**. Guayaquil, Ecuador.

Díaz Barriga, Angel. 1995. La universidad pública y los empleadores. Tesis de Doctorado en Pedagogía, FFyL-UNAM, México.

Díaz Sánchez, Enrique 1994. "La viabilidad del nuevo extensionismo en el marco de la modernización del campo (caso Distrito de Desarrollo Rural, No. 163, Calpulalpan, Tlaxcala)". **Neoliberalismo**, Op. cit.

Didriksson T.A. 1995. "Una agenda del presente para la construcción del futuro de la educación superior en América Latina y el Caribe". **La UNESCO frente al cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: CRESALC/UNESCO.

Latapí, Pablo 1995. "Evaluación y Calidad". **Proceso**, No. 979, Agosto. México.

López Méndez, Sinécio y Mata Bernardino 1995. "El servicio y su vinculación con la investigación y docencia". Seminario de evaluación del Servicio Universitario. **Memoria**. UACH. México.

Méndez Zavala, Alicia 1995. **El proceso de vinculación en la UACH**. UACH, México.

Miklos, Tomás 1994. Diagnóstico y prospectiva de la educación superior en México. Cámara de Diputados, UAM-X-México.

Muñoz Izquierdo, Carlos 1996. **Diferenciación institucional y mercado**. UIA-ANUIES, México (Informe de Investigación).

Pérez Gavilán J. Fernando 1985. **El extensionista** (Video), México.

CONSIDERACIONES FINALES:

CIERRE TEMPORAL Y APERTURA

Esta última parte es una apreciación sintética de la educación agrícola superior durante el sexenio de 1988 a 1994, desde una óptica del cambio social, así como precisar el porqué del cierre temporal de esta investigación y el porqué de una apertura como un proyecto nuevo de investigación, por cierto, complementario al que hoy se concluye.

Se reconoce que el contexto social y la coyuntura en que se desarrolló el sexenio salinista fue determinante para tomar la opción política que llevó a impulsar sin cortapisas la modernización social del país (véanse capítulos III y IV).

Se puede decir que, pese a los pequeños incidentes a lo largo del sexenio, al margen de los conflictos de enero de 1994, había prácticamente mantenido bajo control social a los distintos sectores que conforman el país. Sus principales medidas de lucha contra la corrupción y el nepotismo, así como su fuerte represión a uno de los dos partidos opositores; sin embargo en los últimos días de gobierno perdió el control y se conocieron serios descalabros de esa estabilidad que lo había caracterizado, por ejemplo: la violencia entre la burocracia política del partido en el poder y la rebelión de las cañadas, protagonizado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas.

LA DOBLE RACIONALIDAD DEL ESTADO MEXICANO DE RASGOS NEOLIBERALES EN EL SEXENIO DEL LIC. SALINAS DE GORTARI

A pesar de no promover ni asumir el populismo, varias de sus medidas encajan en esa dinámica, tal es el caso del Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL). El gobierno renovó las características del nuevo Estado. Se promovió un neocorporativismo muy selectivo con las grandes organizaciones obreras, campesinas y empresariales; el Estado procuró ser regulador de la economía y avanzar rápidamente en el proceso de reprivatización y; sobre todo, no olvidó su papel de beneficio social condicionado y reducido a ciertos sectores mayoritariamente pobres. En estas circunstancias el gobierno objeto de análisis, así como su propio Estado, se erigió bajo una doble racionalidad:¹ el orden y la movilización. El primero obedece a un Estado fuerte que defiende la estructura social preva- leciente, basada en la propiedad privada y en la oleada de privatizaciones. En tanto con la movilización intenta orientar el desarrollo hacia el beneficio social mediante acciones distributivas.

Esta doble racionalidad, por el contexto y la coyuntura en que se desarrolló el sexenio, ofreció una política educativa estatal, además, de rasgos neoliberales de alcance global; es decir internacional, preferentemente de la región norteamericana mediada por el Tratado de Libre Comercio (TLC) que, aunque entró en vigor hasta el 1o. de enero de 1994, ya se venían ventilando acuerdos para el ramo educativo por ejemplo desde 1992.

De acuerdo a lo anterior, las políticas educativas hacia el sector trascienden las fronteras nacionales. Es decir, que tanto el análisis y las estrategias de desarrollo no provienen sólo del ámbito nacional, sino de un contexto internacional que escapa en mucho a nuestra idiosincrasia y tensa la soberanía de un país en desarrollo y dependiente.

Las diferentes estrategias de desarrollo desde un enfoque del "incrementalismo educativo" y de una planeación prospectiva, se plantean en el Capítulo VI, por lo que sólo se puntualiza que, de

¹ El planteamiento original aunque para un periodo de análisis diferente, proviene de Sergio Zermeño: *México una democracia utópica*, Siglo XXI, p. 320.

acuerdo con estos cambios, se buscó una efectiva reforma universitaria, participativa y que no se trata de "refundar la universidad" sino de "reformular el proyecto histórico y el modelo en general de las instituciones de mayor tradición en la educación agrícola superior."

La autoridad del Estado mediante ese juego se convierte en una actitud bastante ambigua, la cual se refleja en las distintas políticas sectoriales.

LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR ENTRE EL ORDEN Y LA MOVILIZACIÓN

Las políticas educativas gubernamentales más agresivas del sexenio salinista, ya señaladas y explicadas en el capítulo V, se inscriben plenamente en el proyecto global de modernización social, por tanto, las universidades públicas sufren las consecuencias de las grandes limitaciones, sobre todo en el recorte real del subsidio federal, que impone el proyecto económico social predominante. Sólo en ese sentido se entiende, el porqué de la prioridad estatal para apoyar incondicionalmente a la educación tecnológica superior y a la educación privada del mismo ramo y, en segundo término, a la educación agrícola pública.

Por otro lado, desde nuestra óptica incrementalista, -pero no de un incrementalismo normativo sino de un enfoque de exploración combinada- la educación sumada a otras acciones sociopolíticas y económicas, puede contribuir a la generación de cambios graduales, tanto en las estructuras objetivas de las sociedades como en los valores y niveles de conciencia de las personas. Dichos cambios tienen a mediano plazo un efecto acumulativo con miras a una transformación más profunda, eminentemente cultural y social, y que de diversas maneras anticipan esa transformación.²

En este contexto de las contradicciones del Estado mexicano se pretende legitimar simultáneamente por el mantenimiento del siste-

² La relación entre el cambio en las voluntades y en la propia estructura social ha sido documentada también por otro estudioso de la educación agrícola superior. Lo sintetiza así: "la transformación social puede coadyuvarse desde la organización curricular y las relaciones sociales de los actores del sistema educativo, cuando estas toman en consideración no tan sólo los hechos y las habilidades contenidas en el currículo, sino también los valores insertos en él, valores que se consideran adecuados para las futuras experiencias de los sujetos como posibles agentes de cambio

ma social y por la movilización y ruptura con el mismo. Se puede decir, a partir de las evidencias, con que se cuentan que fue en toda la educación, pero especialmente en la EAS, donde se presentó la movilización; muchas de las medidas —pese a la crueldad de algunas— como la desaparición de escuelas de EAS y el cierre y despido de varios investigadores del sector agrícola, tuvieron mayor capacidad simbólica o impactaron más fácilmente a la opinión pública, que otras reformas económicas y políticas de gran importancia.

Los límites de las IEAS y su gran influencia y dependencia respecto a los procesos económicos y políticos, afirma que el régimen no negó su interés de impulsar cambios significativos, pues el Estado afirmaba por necesidad el "orden" en la misma forma que proclamaba la "movilización". Un caso sin precedente, que sólo sucede en una de las universidades más importantes del sector agrícola, la UACH, es el hecho de que institucionalmente se les resuelve las solicitudes de financiamiento adicional en los últimos 4 meses del ejercicio fiscal, aunque a veces dicha petición se acompañe de activismo político.

LAS LIMITACIONES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Desde nuestro punto de vista, los cambios que se impulsaron por la SEP y la ANUIES nunca rebasaron los fríos valores de la modernización social, que en el mejor de los casos se quedaron sólo como declaraciones. La modernización social, y su correlato de modernización del campo y de la educación agrícola, como discurso ideológico se movieron en las prerrogativas del enfoque del Capital Humano: invertir en educación; impulsar nuevos valores que legitimen la privatización al cliente y sobre todo, para el caso de los agrónomos, con las anteriores consideraciones, dar un vuelco al extensionismo agrícola, donde ya no se inculca la solidaridad y el cooperativismo sino que ahora se resalta la rentabilidad de los servicios. Sin embargo, la realidad agraria —que vive una gran parte de los productores— requiere apoyo acorde al viejo extensionismo.

social" (véase Dennis Huffman S. *La formación del agrónomo crítico: realidad o mito*. UACH, México, 1991, p. 32).

Pese a la reforma del artículo 27 Constitucional, que en esencia modifica la tenencia de la tierra y provoca la enajenación de las parcelas ejidales, para 1997 sólo se había privatizado menos del 10%, al menos en las entidades más pobres.

Empero por esta idea de que el cambio hubiese trastocado las estructuras sociales y las voluntades de las personas, el régimen debió ponderar las reformas económicas para orientarse hacia un capitalismo social que realmente siguiera respaldando a los servicios de educación pública. Se hubieran acompañado acciones que modificaran la pauta de la inversión pública con el objeto de intensificar la productividad agrícola y aumentar la eficiencia industrial, de manera que fuese modificando la oferta agregada de bienes y servicios para aumentar los bienes de consumo básico y reducir los suntuarios. Todo esto se pudo haber logrado con una fuerte intermediación estatal. Sólo de esta manera se puede ampliar sustancialmente el mercado interno, reducir las diferencias salariales, aumentar el poder social de la clase trabajadora y dar al proceso de desarrollo económico un giro de autosostenibilidad. Además, hubieran sido menores los descalabros económicos a la pequeña empresa y a los asalariados, cualquier contingencia económica, justamente como los llamados "errores de diciembre de 1994".³

La educación agrícola superior, tanto la formal como la no formal, debió ser prioritaria para el régimen. Sobran justificaciones tanto internacionales como nacionales, pero lo más importante es que debemos lograr un fortalecimiento para, por lo menos, ya no perder escuelas, estabilizar el ingreso, la permanencia y la terminación de los estudiantes.

LAS IEAS Y EL DESARROLLO SUSTENTABLE

Entre 1989 y 1994 se registraron varias reuniones internacionales en torno al grave problema ambiental que vive el planeta, a tal grado que algunos autores lo ubican como una situación límite o, en otras palabras, como el problema número uno que nadie puede olvidar y

³ Más detalles al respecto véase Victorino R.L. "El desarrollo social y la política económica que la nación requiere", en *Congreso Nacional Agropecuario y Forestal* (Gómez Gerardo, Coordinador), UACH, México, 27-30 de marzo de 1995, pp. 159-165.

que para su solución, se debe si no revertir sus efectos sí contenerlos, en mira de un ambiente sano, se requiere no sólo cambiar el modelo económico y cultural de desarrollo vigente sino cambiar los niveles de conciencia, de los niños y jóvenes preferentemente para salvar el planeta. En este sentido la educación toda, pero particularmente en la IEAS juega un papel de primer orden para coadyuvar a un desarrollo rural integral y un desarrollo sustentable para las nuevas generaciones.⁴

En el concurso de las universidades públicas, especialmente de algunos de los intelectuales, la idea del desarrollo sustentable llevó al gobierno salinista a involucrar la problemática ambiental como propuesta política educativa desde el nivel educativo básico, concretado en los libros de texto gratuitos que se publicaron durante su administración. Similar situación se vivió con los subsiguientes niveles.

Especial atención le dieron a este nuevo paradigma de desarrollo, las licenciaturas, especialmente las nuevas carreras (véase en el Capítulo V, "El cambio curricular en licenciatura y posgrado") en las que para lograr una formación básica general de los ingenieros agrónomos postulan un diseño de su plan de estudio de manera flexible en la constitución de contenidos y en las modalidades de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, son sorprendentes los intentos de maestrías y doctorados que se empezaron a gestar en este lapso de análisis, que iniciaron cursos entre 1994 y 1995. En la misma UACH hay evidencias propias de este proceso de formación de profesores e investigadores, propuesto por los académicos de la universidad.

Paralelamente otro foco de análisis ha iniciado el debate en torno a estos enfoques para saber cómo construir un desarrollo sustentable desde la universidad pública para las necesidades agrarias del México de hoy.⁵

⁴ En distintas fuentes producto de otras investigaciones, analizo el debate sobre la transición conceptual del desarrollo sostenible al desarrollo sustentable según los encuentros internacionales. Sólo cito dos: *El currículum universitario ante los retos del Siglo XXI*. Problemas y perspectivas de la UACH, CIESTAAM-CESU-UNAM, 2a. edición, México, 1993, y *Las determinaciones sociales en el proceso de reforma de la UACH*, México, UACH, 1996.

⁵ Véase por ejemplo el *VIII Foro Nacional de Docencia, Investigación y Servicio en el Medio Rural*, celebrado en Zacatecas, los días 24 y 25 de mayo de 1995. El tema central fue, entre otros, "Universidad y Desarrollo Sustentable".

Algo muy ligado al desarrollo sustentable que tiene que ver con un cambio de actitud del ciudadano son los "derechos humanos", asunto que no se puede desligar de uno de los primeros derechos humanos y sociales: "el derecho a un ambiente sano".⁶

Para el caso de la educación pública superior hay una secuela de debates que se ha sintetizado en más de 3 Coloquios Internacionales por parte del Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, en coordinación con más de una quincena de universidades públicas mexicanas y varias instituciones internacionales.⁷

En fin, el gran debate sobre el papel que debe jugar la educación agrícola superior como una propuesta político-educativa y como la incorporación en el diseño curricular, nos conduce a que este desafío sigue siendo un enigma para los investigadores educativos y de los políticos y tomadores de decisiones para la reforma universitaria que coadyuve al desarrollo sustentable. Vale la pena recalcar que desde nuestro marco de referencia, el enfoque de exploración comparada, tiene como una de sus metas alcanzar un mejor desarrollo social equitativo y con justicia social, el cual no es diferente al desarrollo sustentable.

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Uno de los propósitos centrales de la modernización educativa del sexenio 88-94 para la educación superior fue la constitución del Sistema de Educación Superior, el cual se logró en un alto porcentaje y sentó las bases para su consolidación en la actual administración, 1995-2000. Para alcanzar este fin, la estrategia nacional fue la planeación y la evaluación, junto a otras medidas tal y como se explica en el capítulo V de esta obra. Con base en el tipo de relación que se establece con la IES, dependiendo de si son o no autónoma frente el Estado, era posible acercarse más a jugar un papel importante en ese sistema. A lo largo del sexenio hubo cambios profundos en la organización del mismo, por ejemplo: no se permitió generar o crear

⁶ Puigros, Adriana. *Conferencia* sobre "El currículum universitario ante el Siglo XXI". UNER, Paraná, Argentina, Agosto, 1992.

⁷ Una compilación de trabajos al respecto puede verse en Alicia de Alba (Coordinadora) *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*, SEDESOL-UNAM, México, 1994.

de manera dual otros sistemas paralelos; se fortaleció la ANUIES en dos sentidos: amplió su membresía al incorporar a las universidades públicas y privadas que no estaban registradas, así como a las Escuelas Normales y, por consiguiente, no se permitió una organización por área —como será la EAS vía la AMEAS— que se presentara como organización corporativa a nivel nacional.

Con la anterior mecánica no sólo logró medidas estandarizadas para las universidades y otras instituciones de educación superior, sino que pudo justificar la necesidad de centralizar y coordinar desde la SEP a todo el sistema. Sólo en esta lógica se entiende la preocupación de ciertos funcionarios que recomiendan que no haya desorden en las funciones y objetivos de las distintas dependencias gubernamentales al coordinar sectores que no les corresponden. En este sentido, en la nueva administración del Dr. Zedillo Ponce de León, se invita a las únicas 4 instituciones de EAS que dependen de SAGDR a que pasen al sector de la SEP.⁸

Entendida como política predominante la conformación del SES, a la forma corporativa de las instituciones del sector agrícola, especialmente la AMEAS, fue prácticamente supeditada a los designios de la ANUIES. Sin embargo, pese a lo anterior no obsta para reconocer que está vigente una propuesta de la IEAS del país para conformar el Sistema de Educación Agrícola Superior que, como subsistema educativo del ramo no sólo se ocupe de atender a lo que se conoce como educación formal sino que ofrezca servicios mediante la educación informal a los sectores más necesitados del México rural. La propuesta en torno a esta idea se viene manifestando desde 1985, cuando, en efecto se habla de una Ley de Educación Agrícola Superior que diera reconocimiento a las IEAS de mayor prestigio y tradición y que fueran, según la propuesta, las que coordinaran el SEAS. Más detalle al respecto véase el Capítulo V de este trabajo.

⁸ En el caso de la UACH a este movimiento se le conoce como la resectorización. Se le está invitando desde la SAGDR a que se vincule más a la SEP y a la SHCP. Si esto fuera verdadero, lo mejor es que la UACH, mantenga su autonomía y su papel de organismo público y descentralizado con base en su Ley Orgánica y en su Estatuto Universitario. Hay coincidencia al respecto de varios profesores e investigadores (véase "Evaluación y resectorización de la EAS hoy". Conclusiones del Seminario Nacional de Investigación: *El impacto de la modernización. La educación agrícola superior en debate*. UACH, 8-10 de octubre 1996.

En los intentos de conformar ese sistema de educación superior, también se expresó una tendencia de las universidades e instituciones de educación agrícola superior. La tendencia reconoce tres grandes grupos de IEAS: las instituciones públicas (IP) dependientes de la SEP; las IP autónomas; y las IEA del sector privado.

Durante el sexenio que nos ocupa, la modernización educativa impulsó más a las IP dependientes de la SEP, primordialmente a las que se inclinan más por el eje tecnológico; a un sector importante de las grandes universidades e IEAS del sector privado e incluso algunas IEAS como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) se presentan como modelo a seguir de varias IEAS como son los Institutos Tecnológicos Agropecuarios de la SEP,⁹ a pesar de que una gran parte de su profesorado y cuadros medios de los ITAs, son egresados de Chapingo y de la Narro.

LA IEAS EN PROSPECTIVA

Hablar de las estrategias de la educación agrícola superior induce a reflexionar sobre el futuro que nos aguarda en materia de educación. Todo el planteamiento teórico y metodológico así como las estrategias de desarrollo de este sector educativo, se presentan en el Capítulo VI, punto 6.3, y son las siguientes:

1. "Recursos presupuestales: diversificación y diferenciación institucional; 2. Los salarios y la revalorización social del docente; 3. La vinculación social e intersistémica; 4. Cobertura de la educación superior; 5. Reforma curricular urgente; 6. Cambio en la docencia y la formación docente; 7. Redimensionar la investigación, las comunidades científicas y la formación de investigadores; 8. Mejorar la distribución de las preferencias en las distintas áreas de conocimiento; 9. La definición de megaproyectos con prioridad nacional; Replanteamiento de la evaluación y la calidad".

La EAS en prospectiva tiene el mérito de mirar al futuro desde el presente, pero además los gestores del cambio son los actores del

⁹ Un informante de calidad vinculado a la DGTA-SEP afirmaba que "...para seguir reformando los Institutos Tecnológicos Agropecuarios, los directivos prefieren recomendaciones y conferencistas del ITESM, que de las universidades públicas como la Narro, UACH o Colegio de Posgraduados.

proceso universitario y, desde luego, se tiene que visualizar una concepción de la sociedad mexicana y señalar las principales contradicciones ligadas a las posibilidades de cambio que ofrece la educación. Dicha visión debe partir desde el enfoque social asumido a lo largo del análisis.

Una prospectiva realista desde el incrementalismo social dinámico no debe confundir lo deseable con lo viable y esperable. Si bien debe partir de ciertas premisas ideológicas, éstas deben infundir validez a las propuestas de los sujetos sociales que analizan la situación y presentan propuestas de cambio.

Se opta metodológicamente por suponer que —dentro de la sociedad mexicana de nuestro tiempo— con apertura hacia la globalización, fortalecimiento de la dependencia, vulnerabilidad de nuestra economía en el bloque económico regional norteamericano y, sobre todo, la existencia de las grandes desigualdades sociales, es posible estimular las transformaciones graduales —tanto estructurales (cambio en las relaciones de poder, entre los grupos políticos y los sectores sociales), como valorales— que aceleren la evolución de la sociedad hacia formas más justas de convivencia, en donde la educación contribuya significativamente en este proceso. Según nuestra perspectiva adoptada en el Capítulo I, subyacen dos supuestos que conviene reiterar: a) el cambio posible y deseable, en el mediano plazo, puede acelerarse reforzando aquellos procesos que se oponen a la dinámica de la dominación que reproduce formas de propiedad privada e individualismo, y mantener una actitud de resistencia en aquellos otros que favorecen la colectividad o propiedad social y el humanismo, y b) que dicho cambio puede lograrse mediante la “acumulación” o el “incremento” de acciones que refuerzan los procesos de cambio deseables a partir de las contradicciones del propio proceso de desarrollo.

Seguimos considerando a la sociedad mexicana —aunque se debata en la crisis de utopía social, según otro análisis¹⁰ como una “sociedad en transición”. México durante el sexenio sujeto a análisis

¹⁰ Esta idea de crisis de utopía social, como un descalabro de proyectos sociales amplios: capitalismo y socialismo a partir de 1989, y que repercutió necesariamente en las universidades y en el estado de ánimo de los profesores e investigadores, se plantea en Victorino, R.L. *Los investigadores sociales ante el cambio. Problemas y expectativas*. UACH, 1996 (en prensa).

e incluso, en las circunstancias actuales, está obligado a mantener relaciones injustas de convivencia: recrudescimiento de los grandes problemas nacionales, particularmente el de la pobreza, la producción de alimentos, el abandono al sector productivo más importante del México profundo: la economía de subsistencia y la crisis de la educación pública, específicamente de esta última, la educación de los sectores rurales y la agropecuaria. Todos estos no son imperfecciones del modelo económico y de las políticas predominantes, son el resultado de esas medidas, por tanto no pueden negarse esas contradicciones que son, a la vez, posibilidades de acción transformadora. Lo que debemos hacer es definir esos espacios y diseñar acciones inteligentes que aceleren ese cambio, en donde por supuesto, las estrategias de desarrollo de la EAS, contenidas en este trabajo, apuntan en esa dirección.

Sin pretender señalar todas las contradicciones sobresalientes en la educación mexicana, del sector social objeto del análisis, sólo para ejemplificar algunas de las más sentidas en el periodo 1988-1994, se destacan las siguientes:

“...la contradicción entre el crecimiento de la demanda de escolarización cada vez más prolongada y la restricción de los recursos para atenderla; la necesidad ideológica estatal (gubernamental) de programas de forma y expansión, y la necesidad práctica de orientar los recursos a la inversión directamente productiva; las expectativas que se adquieren” al lograr niveles más altos de escolarización y la incapacidad económica y social para satisfacerlas; la necesidad política de “modernización social y educativa” y la oposición e incapacidad del aparato estatal para atenderla cabalmente; la dinámica propia y autónoma de crecimiento del sistema educativo, y la dinámica propia y autónoma de achicamiento del sistema económico y productivo”; la necesidad social de desarrollo (ampliación de la cobertura educativa) que reiteran los actores universitarios, y la restricción real del presupuesto público que reiteran los tecnócratas desde las dependencias gubernamentales.

En el sexenio que nos ocupa fue muy aleccionador, porque en la EAS se debatió como, ya se dijo, entre el orden y la movilización, y que justamente por esto afloraron las contradicciones señaladas, pero, además, en este trabajo se hizo un esfuerzo por definir dos planos de

análisis y de acción educativa; el que depende directamente de las decisiones del gobierno y del que asumieron autónomamente las universidades con base en el debate y la negociación de los sujetos y sectores sociales actuantes en su interior.

En el primer caso se puntualizó que donde hubo más impacto de las políticas modernizadoras estatales fue en aquellas instituciones que mantienen una relación de dependencia con la SEP. Mientras que en el segundo caso, las IES impulsaron medidas que no necesariamente se las impuso el Estado desde la SEP o ANQUIES, sino que sus innovaciones y cambios universitarios, se presentaron más como proyectos de reforma universitaria o académica, a veces desestimados por el gobierno y sus grupos políticos afines.

CIERRE TEMPORAL Y APERTURA

En estas consideraciones finales se trató de hacer un redondeo final del libro *Horizonte en la Educación Superiores. La educación agrícola superior en debate*. Se hizo énfasis en señalar las principales acciones que tuvieron por objeto a la educación agrícola superior desde el proyecto de modernización educativa, contemplando tanto las funciones formales y declarativas, como las implícitas. Pero también se atendieron las propuestas autónomas que desde las mismas universidades se implementaron y que, a nuestro juicio, se orientaron más hacia un horizonte para reforzar otros cambios sociales que hagan de México una sociedad más equitativa y justa.

En el análisis quisimos remarcar dos visiones de las políticas educativas: la de modernización educativa y la de reforma educativa o universitaria. La primera se caracterizó como predominante y que busca un cambio pero sin violentar el *estatus quo*; es decir, se propuso un cambio de conformismo social conservador, no dinámico. Se buscó revitalizar los principios de propiedad privada, individualismo, rentismo y la inculcación de la competitividad, sobre todo internacional, profundamente elitista y selectiva. La segunda, se trata no de refundar las universidades públicas sino de reformarlas con base en una actualización de su modelo y proyecto histórico. Los principios y valores sociales son afines a la propiedad social, a la solidaridad, al nacionalismo y, sobre todo, a pugnar por un cambio

social hacia un desarrollo económico más justo. En esta perspectiva se guió todo el análisis de este estudio.

De acuerdo a la conceptualización de las políticas educativas, se ha desentrañado los alcances y obstáculos de políticas precisas que provienen del Estado en el sexenio salinista. Se pudo observar cómo se recepcionan los discursos, hasta qué niveles de los sectores universitarios se clarificaba el fin de la modernización educativa, así como qué sectores y actores dentro de las instituciones propusieron impulsar una reforma universitaria que contribuya al cambio social. La evidencia de este último fenómeno, tal y como se mencionó en la perspectiva teórica no es cuantificable, pero si se pudo conocer su dirección.

Asumimos que las valoraciones de las políticas educativas predominantes ofrecieron la oportunidad de ser más entendidas y analizadas, porque eran políticas que ofrecían más información, ya que para su canalización hacia las IEAS se generó toda una infraestructura material y de comités interinstitucionales abundantes, que desde 1993 empezaron a publicar sus primeros resultados, en tanto que la reforma educativa de la educación agrícola superior sigue en debate. Por esta razón —y reconociendo que con el producto de este trabajo se cierra temporalmente un análisis de las políticas públicas educativas predominantes del sexenio, 1988-1994— un grupo de profesores, nos proponemos trabajar en las políticas educativas autónomas y por ello, denominamos a esta parte final: cierre temporal y apertura de un nuevo proyecto.

Dicho proyecto de investigación titulado: "Planeación y desarrollo académico de la educación media superior de la UACH". Propuesta y seguimiento como estrategia de investigación evaluativa, tiene como propósito fundamental conocer el desenvolvimiento de una propuesta de cambio académico y curricular, cuyos planteamientos y alcances no provienen ni se relacionan con las medidas de modernización educativa del sexenio anterior ni del actual.¹¹ En todo caso sus objetivos y sus mediaciones políticas y académicas se ligan más con la formación de profesionales que demanda el proyecto educativo de la universidad y responde a las condiciones y necesidades de un país como el nuestro. Pretendiendo continuar en la línea de análisis guiado por el "enfoque de exploración comparada", se

trata de hacer un seguimiento de un Programa de Desarrollo Institucional en el nivel medio superior de la UACH y de un seguimiento educativo del nuevo plan de estudio, iniciado en 1995. Este proyecto iniciado en noviembre de 1996 será uno de los trabajos prioritarios dentro del Programa de Investigación en Educación Agrícola de UACH, para 1997 y 1998.

Dicha investigación se rige bajo el supuesto general de que la única posibilidad real de planeación y desarrollo académico universitario¹¹ es la que se basa en una investigación participativa, a la vez que sean los mismos actores quienes no sólo se involucren sino que se comprometan y participen en las acciones de cambios que, junto a las propuestas se haga un seguimiento evaluativo no sólo para documentar los aciertos y fallas, sino para reorientar y mejorar el mismo proceso. Empero, es importante decir que la modalidad de investigación evaluativa, es libre y autónoma frente a los intereses que de la investigación y la evaluación quieran anteponer las autoridades, tanto gubernamentales como universitarias.

Finalmente, la apertura de este nuevo proyecto de investigación se presenta como una continuidad de la línea de investigación dentro del Programa denominado: Políticas en Educación Agrícola. Así mismo, representa una evolución dentro de las líneas del mismo y ofrece la oportunidad de un entrecruzamiento entre ellas y un apoyo más certero, tanto para generar nuevos conocimientos como para coadyuvar a la formación de investigadores en el campo de la educación en la UACH.

Chapingo, México, noviembre 1996.

¹¹ La propuesta de planeación y desarrollo académico aquí contenida se deslinda de la propuesta del Plan de Desarrollo Institucional de la UACH, 1995-2000, ya que tanto en el enfoque como en el mecanismo operativo parten de premisas teóricas y metodológicas distintas.

ANEXO INFORMANTES DE CALIDAD INTRODUCCIÓN

Una de las principales herramientas de esta investigación fue la elaboración y aplicación de una entrevista profunda a informantes calificados. Los resultados concretos de la entrevista tuvo dos modalidades de testimonio: en algunos casos si se pudo establecer bajo una guía preestablecida que el entrevistado pautara la entrevista y arrojara información grabada por mi parte para revisarla varias veces; en otros casos, no fue posible captarla como tal y finalmente, el entrevistado me remitía a los escritos ya publicados en diferentes fuentes que se citan a lo largo de este trabajo.

Lo más curioso de este trabajo de campo es que de acuerdo al periodo de análisis se maneja una información en tres tiempos importante para la ponderación de las aportaciones. En seguida se anotan por orden alfabético y cargo ocupado en el momento en que se revisan sus discursos, ubicados temporal y especialmente en tres grandes bloques:

1o. Una relación de los informantes asistentes al Foro: Hacia la reestructuración de la educación agrícola superior.

2o. Informantes que participaron en el Congreso Nacional Agropecuario y Forestal, los días 27, 28, 29 y 30 de marzo de 1995, celebrado en la Universidad Autónoma Chapingo.

3o. Aquellos informantes que expusieron sus resultados de investigación sobre las repercusiones de la modernización en el área educativa agropecuaria ante el Seminario Nacional: El impacto de la modernización. La educación agrícola en debate, celebrado en la UACH, los días 8, 9 y 10 de octubre de 1996.

Relación del primer bloque:

1. Aguado, Serafín. *Un programa interinstitucional para reactivar el campo*: CONACYT. Director Adjunto para la formación de recursos humanos del CONACYT.
2. Araujo de la Torre, Hugo Andrés. *En las organizaciones, el futuro laboral del agrónomo*. Secretario de Organización del Comité Ejecutivo Nacional de la CNC de México.
3. Cuadra Palafox, Miguel Angel. *Modificar el perfil del agrónomo*. Director de Educación, Extensión e Investigación de la SARH.
4. De Luna Villarreal, Reginaldo. *Educación, investigación y desarrollo tecnológico para el campo*. Rector de la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro de Saltillo, Coahuila.
5. Ench Fregoso, Isaías. *Centro de capacitación agropecuaria. Una experiencia de enseñanza, investigación, capacitación y asistencia técnica*. Director del Centro de Capacitación Agropecuaria del INCA-Rural en Ajuchitán, Qro.
6. Gil, Javier. *La educación superior y el campo*. Miembro de la Dirección Colectiva de la Unión Nacional de Organizaciones Regionales Campesinas Autónomas.
7. Gordillo de Anda, Gustavo. *Reestructuración junto con las comunidades académicas y de productores*. Subsecretario de Política Sectorial y Concertación Social de la SARH.
8. Hernández R. Víctor. *Estratégica la tarea educativa en el campo*. Director General de la Fundación Mexicana para el Desarrollo Rural.
9. López Domínguez, José Dolores. *Una educación promotora del cambio*. Secretario General de la CIOAC de México.
10. Macías Laylle, A. *El Plan Puebla como alternativa de vinculación de la educación agropecuaria superior con productores de escasos recursos e instituciones a su servicio*. Profesor e Investigador del CEICADAR del Colegio de Posgraduados.
11. Martínez Cano, Arnoldo. *Propuesta de un sistema regional de capacitación técnica agropecuaria y forestal de la región lagunera*. Subdelegado de Política y Concertación de la SARH.

12. Narro Céspedes, José. *Suscribir convenios de colaboración entre universidades y organizaciones*. Miembro de la Coordinación Colectiva de la Coordinadora Nacional Plan de Ayala.

13. Oliver, Jesús Alberto. *Financiamiento al sector agropecuario*. Director de Entidades Paraestatales de la Secretaría de Programación y Presupuesto.

14. Peart Mijangos, Jorge. *Consolidar organizaciones por la vía de la capacitación*. Director General del Instituto de Capacitación Agropecuaria Rural.

15. Pérez Flores, Santos. *Generar alternativas para los productores*. Secretario General de la Alianza Nacional Agrarista.

16. Ramírez Maldonado, Hugo. *La UACH y la reestructuración de la educación agropecuaria*. ex rector de la Universidad Autónoma Chapingo.

17. Robles Galindo, Valeriano. *Promover el mejoramiento de la educación agrícola superior, misión de AMEAS*. Secretario Ejecutivo de AMEAS.

18. Todd Pérez, Luis Eugenio. *El reto: nuevos conocimientos para el campo*. Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP.

Relación del segundo bloque

1. Acosta Loyola, Justino. *La educación agrícola y su vinculación en el campo*. Egresado de Fitotecnia de la UACH y Director de la Unión de Crédito Agropecuaria, Forestal, Comercial e Industrial de la Costa Grande de Guerrero.

2. Avila Pacheco, Simón. *La formación de profesionales en la planificación para el desarrollo agropecuario*. Profesor e investigador becario cubano por el CONACYT y miembro activo del Grupo Agrícola Marino.

4. Espino Espinosa, José. *La región central de México, problemática y el Centro Regional Universitario del Anáhuac*. Profesor e investigador de la UACH.

5. García G. Villegas. *La reforma educativa en la educación tecnológica*. Profesor-investigador del CIGA-ITA No. 33.

6. Guajardo Maldonado, Ernesto y Grajedas Gómez, Juan. *El papel de la educación agrícola superior, sus tareas inmediatas, problemas y perspectivas*. Director General de Educación Tecnológica Agropecuaria, SEIT-SEP. Director Técnico de ~a dependencia respectiva.

7. Macías Laylle, Alfonso. *Importancia de la vinculación de la enseñanza agrícola en una agricultura en crisis*. Profesor e investigador del C.P.

8. Mata García, Bernardino. *Crisis de la educación agrícola superior ¿qué hacer?*. Profesor-ivestigador de la UACH.

9. Mendoza Castillo, Víctor. *El papel de la educación agrícola superior: problemas y perspectivas*. Ex rector de la UACH.

10. Palacios Burgos, Luís Augusto. *Proyectos productivos en secundarias técnicas: una alternativa para hacer más eficientes los resultados de la educación agropecuaria*. Subdirector de la Escuela Secundaria Técnica No. 79, San Luís Tlayáltemoalco, Xochimilco, D.F.

11. Rosales Cirígo, Héctor. *Misión y visión del nuevo agrónomo*. Director General de Cooperación Mexicana de Asesoría y Capacitación Profesional, S.A. de C.V.

12. Vega, Juan. *Las universidades agrícolas y su vínculo con el aparato productivo nacional*. División de Agricultura y Tecnología del ITESM.

13. Victoríno Ramírez, Liberio. *Las tesis de la UACH para la educación agrícola superior*. Profesor e Investigador de la UACH.

14. Zepeda del Valle, Juan Manuel. *La educación agrícola superior en México: la urgencia del cambio en un contexto de crisis*. Subdirector del Centro Rgional de Zacatecas de la UACH.

15. Ocampo Ledesma, Jorge. *Los cambios en la docencia y la investigación en las universidades, especialmente la UACH*". Profesor-investigador del Area de Ciencias Sociales, UACH.

16. Ramírez Díaz, Francisco Javier. *EIPDI, 1995-2000*. Director de la UPOM-UACH.

17. Salcedo Baca, Ramés. *Los estímulos con presupuesto de la SHCP y la SEP*. Director General Académico.

El horizonte de la educación Pública... se terminó de imprimir en el mes de enero del 2000, en los talleres de Graphos y Entornos, S. de R. L. de C.V. Seguros Postales No.1, Col. Postal. 55-79-64-95, México, D.F. Tiro: 1,000 ejemplares más sobrantes.

nuevas fuerzas productivas y del producto social bajo el contexto de una economía abierta.

En otras palabras, se trata de generar las nuevas condiciones legales y materiales para estimular e impulsar la inversión y la asociación -con base en los preceptos que establece el Derecho Mercantil y Civil- entre ejidatarios e inversionistas.⁶⁰

4.3.3. TLC Y ARTICULO 27 CONSTITUCIONAL

La apertura comercial está en consonancia con las modificaciones a la legislación agraria, y de hecho cuando se habla -en los diversos foros y seminarios académicos o de las organizaciones sociales- del impacto del Tratado de Libre Comercio (TLC) en el contexto de la globalización y modernización, muchos de los planteamientos y argumentaciones sobre todo de las organizaciones campesinas e indígenas, aluden a *las reformas al Artículo 27 y sus consecuencias*, más que a los "retos" y a las "oportunidades" de la apertura comercial en sí. La pérdida, por ejemplo, de la autosuficiencia alimentaria, el desequilibrio ecológico, el control de los germoplasmas por parte de las firmas transnacionales, la desarticulación de *formas* sociales de organización comunitaria y ejidal, el pauperismo, la "pobreza extrema", por la fase intensiva de el desarrollo del capitalismo en la agricultura son, entre otros, efectos posibles de un proceso en el cual cumplen roles fundamentales las reformas y adiciones al Artículo 27 y el TLC.

Sin embargo, el Tratado responde a una estrategia de desarrollo que ciertamente no es el de las organizaciones campesinas e indígenas. Al perder los Estados Unidos de América competitividad ante el país del sol naciente: Japón y la Comunidad Económica Europea buscan —y lograr en cierto sentido— reducir sus costos de producción explotando los productos agropecuarios y la fuerza de trabajo de

⁶⁰ Ya dentro del marco jurídico de la Ley de Fomento Agropecuario había infinidad de posibilidades para este tipo de asociación. En efecto, en el Informe de Labores de 1986-1987, la Secretaría de la Reforma Agraria destaca que se otorgaron 180 mil certificados de inafectabilidad agrícola y ganadera, el más alto de la historia agraria del país. (Cfr. Emilio de la Fuente, "Las políticas económicas agrarias y agrícolas en la década de los ochenta", en Juan Pablo Ortiz (Coord.) *El sector agropecuario en el futuro de la economía mexicana*, México, Facultad de Economía, UNAM, 1991, pp. 26-31.

los países de la región de América Latina y el Caribe, además de invadir con mercancías a bajos precios a nuestros mercados y, socavar así nuestra estructura productiva.

Ante esta disyuntiva necesita la sociedad rural y las Universidades Públicas en general y, en particular, las dedicadas al sector agropecuario, tener contrapropuestas sólidas, que en muchos casos apenas están elaborándose, como por ejemplo; en la Zona Norte del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, en la sierra nororiental de Puebla y en la Selva Lacandona del estado de Chiapas.