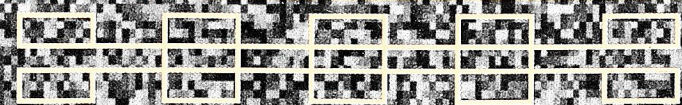


Modernización Educativa su impacto en la educación agropecuaria

COORDINADORES:
Liberio Victorino Ramírez
Dennis Nuffman S.

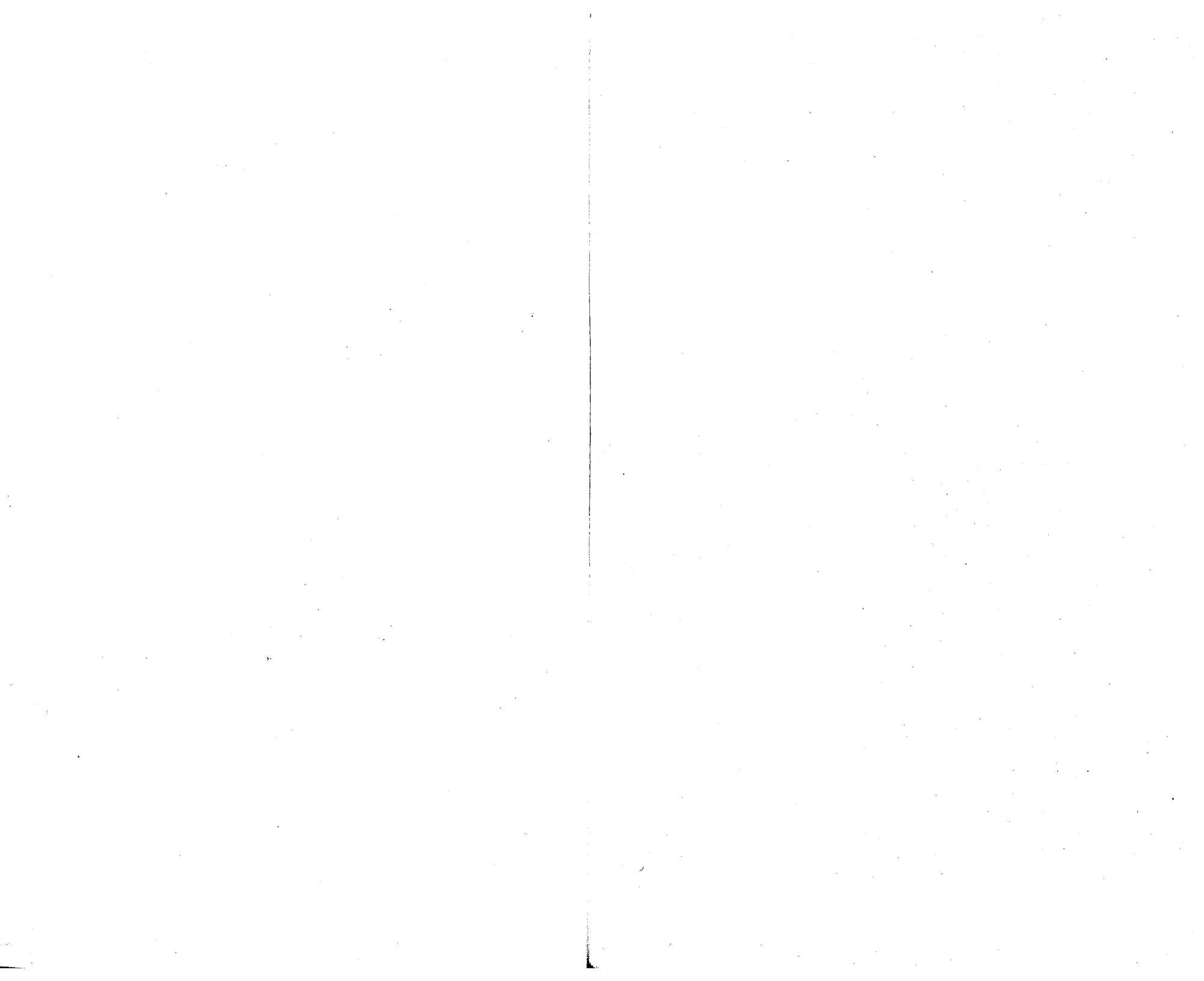


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

Liberto Victorino Ramírez
Dennis Nuffman S.
El Impacto en la Educación Agrícola



**MODERNIZACIÓN EDUCATIVA:
SU IMPACTO EN LA
EDUCACIÓN AGRÍCOLA**

**MODERNIZACIÓN EDUCATIVA:
SU IMPACTO EN LA
EDUCACIÓN AGRÍCOLA**

COORDINADORES

**Liberio Victorino Ramírez
Dennis Huffman S.**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

Dr. José Reyes Sánchez
Rector

Dr. Clemente Villanueva Verduzco
Director General Académico

M.C. Antonio Arroyo Guadarrama
Director General de Administración

Ing. Raúl Reyes Bustos
Director General de Patronato

Ing. José Luis Aragón Villatoro
Director General de Difusión Cultural

M.C. Anibal Rodríguez Gómez
Jefe del Departamento de Publicaciones

Primera edición en español. 1999.

ISBN: 968-884-493-4

D.R.© Universidad Autónoma Chapingo

Carretera México-Texcoco, Km. 38.5

Tel.: 01 (595) 2 15 00, Ext. 5142

Impreso en México

ÍNDICE

	PÁGINA
PRESENTACIÓN Dennis Huffman S.	9
EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS EN EL MUNDO Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MEXICO Arturo A. Ramos Pérez	21
MODERNIZACIÓN Y CAMBIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CASO UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO. Gladys Martínez Gómez	41
IMPACTO DE LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN UNA ESCUELA SUPERIOR DE AGRICULTURA Francisco Zanábriga Parra	59
LOS ESTÍMULOS UNIVERSITARIOS Y LA CALIDAD EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Dennis Huffman S.	69
PLANEACIÓN, EVALUACIÓN Y RESECTORIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR HOY Liberio Victorino Ramírez	91
EL FINANCIAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO EN EL CONTEXTO GLOBAL Eugenio Eliseo Santacruz de León	107

PERFIL PARA EL CAMBIO Y LA MODERNIDAD EN INSTITUCIONES DEL SECTOR RURAL Concepción Sánchez Quintanar Silvia Pulido Parra	139
PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE DE LA UACH María del Carmen Yolanda Ávila Méndez	163
LOS ESTUDIANTES EN SU INGRESO A LA UACH Concepción Beltrán Cabrera	169
LA INVESTIGACIÓN EN SALUD PÚBLICA Y SUS IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN POPULAR María Espinosa Moreno	175
LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA María Cruz Tejedor Mardomingo	193
UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR EN MÉXICO Bernardino Mata García	221
SÍNTESIS DE LAS RELATORÍAS: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES Liberio Victorino Ramírez	253

PRESENTACIÓN

La política general de los gobiernos de Miguel de la Madrid y de Salinas de Gortari se orientó hacia la modernización social con un cambio profundo en las políticas estatales. Dicho cambio conjugó la modernización con dosis de orden y racionalidad en los principales rubros de acción hacia la Educación Agrícola Superior. El orden tocó el marco jurídico como proceso transformista del Estado y la racionalidad pretendió que las diversas acciones no provocaran movimientos sociales ni se expresaran mediante actos solidarios ni reivindicaciones políticas que alteraran el orden social establecido.

En este marco de cambio socio-económico y, por ende, educativo, se realizó el Seminario Nacional de Investigación: **El impacto de la modernización educativa: la educación agrícola en debate**, del 8 al 10 de octubre de 1996, en las instalaciones del Departamento de Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), con la finalidad de presentar los trabajos de estudios en el campo de la educación, auspiciado por el Programa Nacional de Investigación en Educación Agrícola de la UACH, para analizar las causas y los efectos de este proceso sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el medio rural.

Para esta antología se han seleccionado 12 de los 33 trabajos presentados en dicho evento. El primer artículo, elaborado por Arturo Ramos Pérez, analiza diversas tendencias de cambio en las instituciones de educación superior en México, especialmente en las universidades públicas, que exigen modificar la base de referencias sobre la cual se desarrolla el análisis en el intento de identificar alternativas de reforma de este nivel educativo.

En primer lugar, aun cuando en la mayoría de los casos está presente la alusión al sentido doble, nacional e internacional

con que deben entenderse hoy los problemas educativos, y por lo tanto la construcción de opciones de transformación, la reflexión suele restringirse en aquello que tenga que ver con los **modelos** y preocupaciones provenientes de la experiencia estadounidense, o bien que son definidos en organismos internacionales donde la influencia de los Estados Unidos es enorme, tales como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial.

En segundo lugar, la consideración de factores centrales que se hallan en la base de los cambios en las universidades mexicanas y de todo el mundo, como son el desarrollo científico y tecnológico y la atención a los problemas más acuciantes de la sociedad, factores que están estrechamente ligados al proceso de globalización y de reestructuración del capitalismo mundial.

En aras de colaborar en la creación de un marco de comprensión más amplio respecto de la problemática de la educación superior de México, el autor hace una crítica de algunos ejemplos mundiales de sistemas educativos de nivel superior, de tal manera que esto permita reconocer múltiples variantes en ese proceso de reforma universitaria que se da en diferentes regiones del planeta a la luz de la globalización, la revolución científica y tecnológica y el predominio de políticas neoliberales.

El segundo documento, escrito por Gladys Martínez Gómez, es una aproximación al análisis del impacto que generó el proyecto salinista de modernización en la educación superior, tomando como estudio de caso la Universidad Autónoma Chapingo durante el sexenio 1988-1994. Determinar el impacto, implica conocer los mecanismos de instrumentación y ejecución de las políticas modernizadoras en los centros de educación superior, haciendo referencia a los cambios operados en lo que aquí se ha denominado como los ejes de la transformación universitaria, porque se considera que son los puntos medulares en torno a los cuales gira el cambio modernizador. El primero de ellos se refiere a los procesos de evaluación institucional como

primera medida para avanzar en la modernización. El segundo, tiene que ver con las políticas de financiamiento a la educación superior. El tercero está enfocado a la racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil. Y el último alude a los procesos de reestructuración de los planes y programas de estudio.

Francisco Zanábriga Parra, en el tercer artículo, nos presenta un análisis de los efectos que puede producir un plan o programa dentro de un plan a nivel escuela. Ya que en la explicación del impacto que éstos puedan tener se impone hacer un recorte de la realidad, la cual es compleja. Nos ofrece algunos comentarios sobre el impacto que de alguna manera ha tenido la modernización educativa en la Escuela Superior de Agricultura de la Universidad Autónoma de Guerrero.

Este autor examina dicha modernización en algunos componentes y/o elementos de esa institución, tales como: la acción estatal, autogestión en relación a racionalización, planeación, evaluación; estímulos académicos, actividades académicas internas y sus efectos en las mismas.

En el siguiente artículo, se analiza el desempeño docente del maestro universitario desde seis dominios de conocimiento: disciplinar, pedagógico-didáctico, diseño curricular organizativo, de gestión institucional, del contexto socio-económico y político-educativo de la enseñanza y aprendizaje, y profesionalidad docente. Esto pone en evidencia la complejidad del quehacer académico de los maestros y las exigencias enormes sobre ellos para cumplir cabalmente con sus funciones.

Generalmente, los que nos dedicamos a la formación de formadores -programas de desarrollo docente- concordamos en que los resultados de nuestros esfuerzos deben promover cambios concretos en tres áreas: las creencias y actitudes de los docentes, las prácticas de instrucción de éstos y los resultados en el aprendizaje de sus alumnos. La base del éxito o fracaso de

nuestra labor depende, en gran medida, de los procesos de diagnóstico docente.

En los procesos de diagnóstico y otorgamiento de estímulos económicos, debemos diferenciar entre diagnóstico y evaluación en cuanto a concepto, propósito y procedimiento. Mientras el diagnóstico es *el proceso mediante el cual se destacan, definen y se establecen relaciones entre variables que constituyen un problema para la buena marcha de una institución*, para lo cual se ocupa de *indagar los elementos de mayor tradición y calidad institucional que hacen visible tanto su desarrollo como el diseño y la ejecución de un plan*, la evaluación académica es *un proceso regular y continuo, que conduce a la concepción y formulación sólidamente fundamentada de juicios de valor, acerca de los diversos objetos del desempeño docente en torno a la generación y transmisión de conocimientos* (métodos, técnicas y materiales educativos, procesos y productos en torno a la enseñanza y aprendizaje, investigación y extensión cultural, rendimiento escolar en términos de eficiencia y eficacia, planes y programas de estudio, condiciones laborales, procesos y productos administrativos que apoyan a las diversas funciones docentes, etc.). Se apoya en procedimientos técnicos que permitan la elaboración de juicios concretos sobre la producción y ejecución del trabajo académico de los maestros y alumnos. Para nosotros, cuando se refiere a la evaluación docente, se debe utilizar un concepto de diagnóstico docente que no se limita a la exploración explicativa de las capacidades docentes del profesor (enseñanza, investigación, servicio y difusión de la cultura), sino que tiende a establecer presupuestos de futuro -predicción clínica o estadística-, y a establecer actividades de intervención que requieren un seguimiento y control de las mismas para comprobar, desde una óptica de continuidad, si las hipótesis de mejora se van alcanzando. Desde esta perspectiva, el diagnóstico docente abarca propósitos remediales, por un lado, y otros de ca-

rácter potenciador y proactivo; además, desde otra perspectiva, tiene propósitos preventivos.

Este último propósito señala el carácter investigativo de los procesos de diagnóstico del desempeño docente, entendido esto como un proceso de evaluación que genera conocimientos sobre las relaciones educativas en un conjunto de variables relevantes y pertinentes para facilitar una formación integral tanto de los alumnos como de los profesores; y demuestra una dimensión procesual y acumulativa de la información a partir de dos niveles:

1. **Macroprocesual** con carácter general para todos los actores educativos (maestros, alumnos y administradores) para explicar las relaciones distintas entre variables diversas.
2. **Microprocesual** de carácter específico, diseñado para aquellos casos que requieren acciones concretas para tomar decisiones, resolver problemas, superar deficiencias o promover la optimización de determinadas destrezas, habilidades o capacidades de enseñar, investigar o realizar proyectos de extensión universitaria.

En el quinto trabajo, Liberio Victorino Ramírez nos presenta un avance parcial de una investigación que está realizando, como una síntesis del Capítulo V del índice del referido trabajo, bajo el subtítulo: **Principales orientaciones de las políticas para la Educación Agrícola Superior en México, durante el Sexenio, 1988-1994**. Con el fin de que los universitarios: profesores-investigadores, autoridades y estudiantes conozcamos cuáles son las orientaciones de las principales acciones educativas dominantes hacia esta área y, en consecuencia, buscar distintas opciones de desarrollo académico, este avance consiste en identificar los principales cambios en las políticas educativas relacionadas con la planeación, evaluación y resectorización de la educación superior hoy. El autor además aporta elementos

explicativos ante la inminente reubicación de cuatro instituciones de la EAS que ya no dependerán de la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural (SAGAR), entre ellas la Universidad Autónoma Chapingo.

El sexto trabajo es un documento preliminar para discusión, donde Eugenio Eliseo Santacruz de León presenta algunas ideas tentativas sobre el financiamiento a la educación superior, centrándose en lo que se refiere a la Educación Agrícola Superior y específicamente a la Universidad Autónoma Chapingo. El artículo está estructurado en cuatro grandes apartados, el primero, se centra en contextualizar el análisis en el marco internacional, estudiando los cambios producto de la llamada globalización y las repercusiones de este suceso en las políticas gubernamentales y específicamente en las que se refieren a la educación superior.

El segundo apartado estudia cómo han influido los cambios a nivel internacional en el contexto nacional, cuáles han sido los cambios operados en el financiamiento a la educación superior, y hace breve mención de la evolución del gasto en educación superior. El tercero hace una breve descripción del desarrollo histórico de la educación agrícola superior, su problemática actual, el comportamiento de la matrícula, etc. Todo esto sirve de marco para el cuarto y último de los apartados, que se centra en el análisis de una institución en particular, este es el caso de la Universidad Autónoma Chapingo.

El siguiente artículo, escrito por Concepción Sánchez Quintanar y Silvia Púlido Parra, examina el proceso de modernización actual que involucra a los diferentes sectores de la población y los impulsa hacia transformaciones que considera modernas. Sin embargo, en centros universitarios y círculos de científicos sociales es imprescindible valorar cada estrategia de la promoción modernizadora y aquilatar tanto sus alcances como

sus limitaciones. Este trabajo inicia con un pequeño análisis de los conceptos **moderno**, **modernidad** y **modernización**.

Al buscar la raíz etimológica de la palabra **moderno**, se observa que proviene del latín, y que se acuñó en la época medieval con la aparición del neologismo "modernus", que significa formado de modo reciente, y "hodernus", de hodie: de hoy. También se comprende que con el movimiento renacentista en las artes y las ciencias, el concepto moderno señala una ruptura con el pasado, además de imprimirle una connotación de renovación, sin tinte político; sólo se marcaba una diferencia entre "antes" y "ahora".

En el siguiente artículo, Ma. Del Carmen Yolanda Parra analiza la modernización educativa como un cambio positivo y de actualización en la formación profesional del ingeniero agrónomo que demanda la sociedad en nuestro tiempo. Nos dice que en la actualidad es inmensa la cantidad de conocimientos acumulados por la humanidad en todas las áreas y, más todavía, los nuevos conocimientos que se generan diariamente, lo que hace imposible que un sujeto conozca los que se generan en su área y mucho menos que los domine.

Por ello se considera necesario que desde que entra el alumno se le apoye por parte de todos los maestros y autoridades en este cambio de identidad, aun con pequeños detalles, como decirle ingeniero desde que entra, para que cuando salga ya se lo crea, porque al no sentirse ingeniero no se esfuerza en trabajar como tal y se conforma con cualquier trabajo, como mesero, chofer, etc.

La información presentada por Concepción Beltrán Cabrera, en el décimo artículo, corresponde a resultados de investigación educativa de diversos proyectos realizados en el Departamento de Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), así como estudios de seguimiento evaluativo

en cursos curriculares de orientación psicopedagógica y desarrollo humano impartidos a los estudiantes de nuevo ingreso desde el año de 1990 y en la actualidad.

El alumno de preparatoria ingresa a esta universidad a los 15 años en promedio, en el inicio de una nueva etapa de su vida que es la adolescencia, la cual genera en ellos toda una serie de cambios físicos, sociales y psicológicos, que pueden provocarles una situación de crisis hasta que encuentran nuevamente un equilibrio y adaptación.

Uno de los principales cambios es la irrupción de la sexualidad, para lo cual generalmente no se les ha educado y les es desconocida. Su manejo les genera angustia, de ahí que es muy importante una orientación sexual en esta etapa, que no sólo se limite a una formación, sino que dote a los adolescentes de elementos que les permitan la reflexión y les faciliten la toma de decisiones de manera informada, libre y consciente, evitando la manipulación y el ser usados como objetos sexuales; que posibilite también ver la sexualidad ligada al afecto, la comunicación, la auto estima y propicie así la responsabilidad de su conducta sexual, que será planeada y elegida libremente y no fruto de un impulso momentáneo que no se pueda controlar.

María Espinosa Moreno, en el siguiente trabajo, analiza las connotaciones sociales de los procesos de educación popular para la salud, que son importantes para entender qué es y cómo es la propuesta educativa desde esta perspectiva.

En el primer apartado del trabajo, *Investigación en salud pública*, la autora examina el concepto de investigación en salud como una actividad científica de interacción entre las diversas instituciones de salud y las instituciones de apoyo, tanto gubernamentales como privadas para impulsar al conocimiento en salud.

En el segundo apartado, *Cultura y educación popular*, abarca la vinculación entre cultura nacional y educación popular, con independencia de cualquier concepción teórica que de ellas se tengan, no se caracteriza ni manifiesta por determinada producción literaria, artística, filosófica o científica, sino por el propósito firme y decidido de incorporar al pueblo a las ventajas del desarrollo en salud, en los ámbitos cultural, científico y tecnológico del mundo actual y futuro.

El tercer apartado del trabajo, *Identidad cultural y educación*, analiza las características distintivas de la cultura mexicana y sus repercusiones en los programas de educación popular para la salud; reconociendo que en México no existe una cultura general o nacional, sino que coexisten diferentes culturas específicas y subculturas.

El cuarto apartado, *Educación popular y cambio social*, estudia el proceso de cambio cultural cuya problemática se encuentra en la estructura social, dado que los componentes estructurales tienden a condicionar la conducta y expresiones culturales de los integrantes de un grupo social determinado. Desde este enfoque la educación popular juega un papel importante en la planificación del desarrollo social.

En el último apartado se presentan las conclusiones elaboradas con respecto a las funciones sociales de la educación formal y la educación popular desde sus aspectos culturales.

Para comprender el sistema educativo español actual y toda la política e ideología que bajo él subyace, María Cruz Tejedor Mardomingo nos ofrece una visión global de la situación política, social, económica y educativa de los últimos años en su país en el onceavo artículo. Describe los avatares políticos de la historia más reciente; ello, relata de un modo muy genérico, los acontecimientos que tuvieron lugar en los últimos años.

El siglo XX comenzó con cierta inestabilidad política causada por la división ideológica del pueblo español en dos bandos claramente definidos; los partidarios de la República y los partidarios de un régimen monárquico y más conservador. En temas educativos esto se traduce en dos posturas muy enfrentadas. Los republicanos apostaban por una educación laica y neutra que reviviera las ideas pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza, mientras que los otros abogaban por un sistema de educación privado y confesional dirigido por la Iglesia Católica.

Tras varios años de alternancia de partidos políticos y de contrapuestas políticas pedagógicas estalló la Guerra Civil. Fueron tres años de fuertes enfrentamientos y duras represiones. La Guerra Civil finalizó con la llegada al poder del General Franco y la imposición de una dictadura directamente relacionada con las dictaduras europeas de Hitler y Mussolini.

El régimen de Franco permaneció en España durante casi cuarenta años. Durante este tiempo se aplicó una política dictatorial que obligó a huir de España a varios políticos e intelectuales y censuró la creación y participación de partidos políticos y sindicatos.

Con la muerte del General Franco llegó la caída de la dictadura y con ella la instauración de la monarquía. Fueron unos años con cierto grado de inestabilidad e incertidumbre pero con una gran dosis de lucha social y estrategia política que sirvieron para vivir de un modo pacífico el tránsito de la dictadura a la democracia.

En el último artículo, Liberio Victorino Ramírez nos hace un interesante análisis de las conclusiones y sugerencias que se leyeron en la última sesión del Seminario Nacional de Investigación **modernización educativa: su impacto en la educación agrícola.**

Este evento se desarrolló bajo la responsabilidad de una comisión organizadora del Comité Técnico del Programa Nacional de Investigación en Educación Agrícola de la propia UACH; sin embargo, también participaron en este evento investigadores de la UNAM, del Colegio de Postgraduados y de otras universidades de provincia, tales como el Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México y la Escuela Superior de Agricultura de la Universidad Autónoma de Guerrero.

La presentación de estas conclusiones y recomendaciones se desarrollan atendiendo las diferentes mesas redondas, paneles temáticos y ponencias libres que se presentaron a lo largo de todo el evento. En este informe se tratan las temáticas generales y aquellas ideas más detalladas de cada uno de los ponentes.

Estamos seguros que la lectura de estos doce trabajos generará mucho interés para aquellos docentes, alumnos y administradores involucrados en el proceso constante de reflexión sobre su quehacer cotidiano en el campo académico, especialmente para los que trabajamos en la educación agrícola.

Dennis Huffm

EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS EN EL MUNDO Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Arturo A. Ramos Pérez

Introducción

Actualmente existen diversas tendencias de cambio en las instituciones de educación superior de nuestro país, especialmente en las universidades públicas, que exigen modificar la base de referencias sobre la cual se desarrolla el análisis en el intento de identificar alternativas de reforma de este nivel educativo.

En primer lugar, aun cuando en la mayoría de los casos está presente la alusión al sentido doble, nacional e internacional, con que deben entenderse hoy los problemas educativos y por lo tanto la construcción de opciones de transformación, la reflexión suele restringirse a aquello que tenga que ver con los **modelos** y preocupaciones provenientes de la experiencia estadounidense o bien que son definidos en organismos internacionales donde la influencia de los Estados Unidos es enorme, tales como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial. Esto obviamente reduce y parcializa al contexto internacional de la educación superior mexicana, lo mismo que a asuntos específicos como el de la globalización y la regionalización, a la perspectiva unilateral y sesgada de este país.

En segundo lugar, la consideración de factores centrales que se hallan en la base de los cambios en las universidades mexicanas y de todo el mundo, como son el desarrollo científico y tecnológico y la atención a los problemas más acuciantes de la sociedad, factores que están estrechamente ligados al proceso de

globalización y de reestructuración del capitalismo mundial, con frecuencia se quedan, ya sea en reivindicaciones abstractas y de sentido común acerca de su necesaria presencia en el quehacer universitario, o bien en la adopción de perspectivas acriticas y pasivas en las cuales el valor de la ciencia y la tecnología se remite a la simple aplicación de los intereses de un pequeño núcleo de empresas monopólicas que parecieran desear la conversión de nuestras escuelas superiores en meros talleres maquiladores del conocimiento tecnológico inmediato y fragmentario y en centros de adiestramiento de la nueva fuerza de trabajo.

En aras de colaborar en la creación de un marco de comprensión más amplio respecto de la problemática de la educación superior de México, en esta ocasión pretendemos analizar críticamente algunos ejemplos mundiales de sistemas educativos de nivel superior, de tal manera que ello nos permita reconocer múltiples variantes en ese proceso de reforma universitaria que se da en diferentes regiones del planeta a la luz de la globalización, la revolución científica y tecnológica y el predominio de políticas neoliberales.

Globalización y revolución tecnológica

La globalización mundial que hoy se expresa a través de diferentes fenómenos y que va más allá de la esfera del comercio y de la propia economía, en principio se refiere a la forma de cómo el secular proceso de internacionalización que ha caracterizado al capitalismo desde su nacimiento se concreta en el último cuarto de este siglo bajo una serie de especificidades históricas.¹

1 La perspectiva de la internacionalización del sistema capitalista ha servido de base para la construcción de interpretaciones ricas del tiempo y la realidad social, tales como las de la larga duración o el tiempo largo y el sistema-mundo, o la economía-mundo de F. Braudel, y su adaptación en relación con el marxismo de I. Wallerstein, así como a las teorías de los periodos largos u ondas largas del capitalismo de Kondratiev, y en forma más actual del recientemente fallecido E. Mandel, perspectivas que hoy nos parecen oportunas para la comprensión del fenómeno de la globalización.

Como resultado del encadenamiento de la internacionalización del ciclo del capital en la forma de capital-mercancía primero (1825-1893), de capital-dinero después (1873-1949), y de capital productivo y proceso productivo en los últimos tiempos (1914-1990-2010) (Corona, 1984: 236), la ampliación de la interrelación de las economías de todo el mundo, reflejada en el comercio, las finanzas y la dispersión del proceso de producción industrial, nos muestran, en efecto, una condición de integración global de las naciones en un concierto único. Este fenómeno se fortalece con el desarrollo de las redes de comunicación y de transferencias culturales de todo tipo entre los distintos países y con el impulso de lo que podemos llamar un Nuevo Orden Político Internacional que, como resultado de la desaparición del bipolarismo sustentado en la existencia de la URSS y demás naciones del llamado socialismo real, parece hacer a un lado la vigencia plena de las soberanías nacionales.²

Pero la globalización también se manifiesta en la conformación de bloques o regiones económicas, que representan la nueva forma de coexistencia del libre mercado y del proteccionismo una vez que las formas clásicas del multilateralismo de la posguerra muestran su desgaste y limitaciones.³ Esta tendencia hacia los bloques se ha plasmado en diferentes niveles de integración re-

2 Retomando el concepto de economía-mundo de Braudel, Wallerstein, quien también ha contribuido a consolidarlo con sus estudios de la economía mundial, señala que a diferencia de otros ejemplos históricos, "A partir del siglo XIX, sin embargo, la economía-mundo capitalista (el sistema-mundo actual) abarca el planeta entero" (Wallerstein, 1995: 25). Para una buena definición de la globalización conviene tomar en cuenta a David Held, citado por Panitch (1994: 11).

3 Para algunos autores, la crisis del multilateralismo clásico que caracterizó a las relaciones comerciales internacionales durante el periodo de expansión capitalista de la posguerra, se explica a partir de la pérdida de hegemonía de los Estados Unidos ante la fuerza adquirida por sus socios y competidores del mundo occidental, en especial por Japón y Alemania, en las últimas décadas. Ello en función de que dicho multilateralismo y sus correspondientes formas orgánicas, como el GATT, se crearon en buena medida a partir del interés específico de E.U. (Rosas, 1995).

gional en las tres experiencias ejemplares: en el caso de la Unión Europea, el más desarrollado hasta ahora, se observa un proyecto impulsado tempranamente (desde 1957, con el Tratado de Roma) y que ha ido cubriendo etapas a lo largo de los años hasta llegar al mercado común con todo lo que ello implica (comercio, moneda, finanzas, trabajo), así como hacia algunas formas de coordinación política regional y a la inclusión de la mayoría de los países de las antiguas CE y EFTA, con lo cual casi la totalidad de la Europa Occidental queda incorporada.⁴ Por otra parte se halla la región de la Cuenca del Pacífico que comanda Japón y que incluye a las dinámicas economías del sudeste asiático, las NIC's asiáticas (Corea del Sur, Taiwan, Hong Kong y Singapur y a la nueva camada proveniente de la ANSEA)⁵ y potencialmente a la gigantesca China (Pipitone, 1993). Y finalmente, el bloque dominado por los Estados Unidos, que ha tomado la forma inicial del Tratado de Libre Comercio de América del Norte con Canadá y México, pero que sin duda busca sumar al resto de América Latina.

No está de más señalar que la globalización no implica un desarrollo armónico y estable, sino una tendencia llena de contradicciones y conflictos varios, que por el momento no parece concluir, en la medida en que aún persisten los Estados nacionales.⁶ Además, la globalización no tiene un carácter equitativo y democrático, no significa que se presente un panorama de

4 La Asociación Europea de Libre Comercio (EFTA por sus siglas en inglés), surgida en 1960 y liderada por Inglaterra, acuerpó a aquellas naciones que no se integraron al proyecto de la Comunidad Económica Europea (CEE y después CE) del Tratado de Roma de 1957 y que ya contaban con la experiencia de la Comunidad del Carbón y del Acero desde dos años atrás. Actualmente, a excepción de un par de países como Noruega, todos sus integrantes están incorporados a la Unión Europea (Rosas, 1995: 93-103).

5 La ANSEA o Asociación de Naciones del Sudeste Asiático, creada en 1967, comprende a Singapur, Tailandia, Brunei, Indonesia, Malasia y Filipinas (Rosas, 1995: 73).

6 Leo Panitch hace ver que la "globalización refleja menos la instauración de un nuevo régimen internacional de acumulación de capital estable que un aspecto de la decadencia de la vieja estructura social de acumulación; como Cox lo dice, la tendencia a la globalización nunca se completa, y no hay nada inevitable en su continuación" [traducción libre] (Panitch, 1994: 10).

mejoramiento de la vida y del trabajo de todos los habitantes del mundo, ni siquiera implica la incorporación plena de todas las naciones, quizás debido a la presencia de las concepciones neoliberales que han predominado en los últimos años en el capitalismo mundial.⁷

Por el lado de la llamada Tercera Revolución Científica y Tecnológica y de su impacto en la reorganización de la producción y del trabajo a través de las innovaciones en la microelectrónica, la robótica, la informática, las telecomunicaciones, los nuevos materiales, la biotecnología, la ingeniería genética, etcétera, su impacto en las sociedades de todo el mundo se hace cada vez más evidente.⁸ Hoy puede decirse con toda seguridad, que estos cambios científicos y tecnológicos han estado soportando la reestructuración de la producción capitalista durante los dos últimos decenios, que han transformado el equilibrio existente entre los sectores productivos, han modificado el tamaño y las formas internas de las empresas, han provocado ajustes en la inserción y organización de la fuerza de trabajo, han generado estrategias empresariales de gestión comercial y financiera innovadoras e inclusive han sido base para la alteración del pacto social que sostuvo al periodo de posguerra también conocido como del fordismo, es decir, para el embate contra el Estado social (Pipitone, 1986).

7 Para apreciar el sentido excluyente de la globalización y su carácter neoliberal, puede verse el texto de Arthur MacEwan (1994). El mismo Wallerstein, retomando la idea de que Marx no sólo encuentra la existencia de la lucha de clases en el capitalismo sino también la polarización de las clases, demuestra que en esta economía-mundo las condiciones de la mayoría de los trabajadores siguen distanciándose de los beneficios y privilegios que constituyen la vida de la clase dominante (Wallerstein, 1988).

8 Existen muchos trabajos de interés acerca de este fenómeno, pero entre algunos que nos permiten entender su naturaleza más profunda se hallan las obras de Mandel (1979) y de Coriat (1992), aunque también podemos identificar algunos trabajos recientes que nos acercan a la problemática de nuestro país y de América Latina, sobre todo en relación con la educación, tales como Ceceña (1995), Tabora *et. al.* (1992), Labastida *et. al.* (1993) o Allende (1995).

Experiencias universitarias europeas

Bajo el contexto anterior de la globalización y la revolución científica y tecnológica, las universidades y demás instituciones de educación superior en todo el mundo se han visto envueltas en procesos de cambio que muestran el impacto en su seno de nuevas determinaciones comunes, tales como las restricciones presupuestales y las presiones para vincularse más al mercado de trabajo y a las necesidades del aparato productivo; sin embargo, al mismo tiempo enseñan la diversidad de formas en que se concretan las tendencias generales a partir de factores históricos particulares que no pueden ignorarse. Por esta razón, la mirada sobre las experiencias de educación superior de otras partes del planeta se vuelve sumamente ilustrativa acerca del sentido histórico concreto que permea todo fenómeno social y muy especialmente a lo referente a la educación.

Quizás debido al esquema de bloques y regiones económicas que caracteriza a la globalización, suele ponerse mayor atención al estado que guarda la educación superior en las naciones que articulan dichos bloques. No obstante que creemos que no debemos dejar de lado el análisis comparativo con base en países más cercanos o semejantes al nuestro, aquí vamos a resaltar la experiencia de las primeras. Aunque se contemplan algunos casos europeos de manera somera, nuestra atención en este trabajo se centra principalmente en los sistemas universitarios de los Estados Unidos y de Japón.

La diversidad de **modelos** de educación superior en el continente europeo no permite establecer generalidades mayores. La historia distintiva de cada caso produce situaciones específicas que enriquecen el análisis, pero que exige detenerse en los rasgos particulares que les dan un sentido inigualable. Por ejemplo, en países tan cercanos como Francia, Alemania, Bélgica o Italia, y menos cercanos, como la Gran Bretaña o Suecia, la oleada de presiones de corte neoliberal sobre las instituciones

universitarias que se presentaron durante la década de los ochenta tuvieron muy distintos resultados y ello se debió tanto a las diferentes historias constitutivas de cada sistema educativo como a la forma en que dichas presiones se articularon con el contexto político y económico de la coyuntura en esas naciones.⁹

En el caso de Alemania, donde la educación superior es pública de manera absolutamente mayoritaria (representa al 97 ó 98% del estudiantado) y donde ha prevalecido la concepción humboldtiana de universidad desde el siglo XIX, que implica la fuerte legitimación de la autonomía universitaria y de la libertad de cátedra, así como el estímulo de la tradición investigativa, los años ochenta no fueron un ejemplo de castigo acentuado como sucedió en otros países. No obstante que la responsabilidad y el financiamiento de las instituciones corresponde a los gobiernos de los Länder o provincias, desde los años sesenta el gobierno federal aumentó su participación en los gastos y fomentó la coordinación y planificación del sistema de educación superior. En el decenio pasado, si bien se crearon unas cuantas universidades privadas, se incrementó la proporción de alumnos por profesor (de 9/1 en 1970 a 17/1 en estos años) y hubo algunas preocupaciones por la competencia y la calidad; en general el saldo es positivo: la matrícula y los recursos financieros se elevaron en distintas proporciones, se mantuvo inalterable el respeto a la autonomía (incluso se precisó la relación de las universidades con el Estado) y a la libertad académica y se continuó con el deber del Estado en el financiamiento de la investigación.

Mientras tanto, en Francia, según Guy Neave (1994), la realidad de la educación superior al llegar los años ochenta aún se caracterizaba por la fuerte presencia estatal en el sistema, el poder significativo del estudiantado y de los profesores y por un

⁹ Para el análisis de los casos europeos se revisaron los textos de Neave y Van Vught (compiladores) 1994, Kovacs, 1990, Varios, 1986 y Ramos y Argott, 1991.

nivel de cobertura que representaba cerca de un millón doscientos mil alumnos. Desde la década anterior, en parte, debido a los cambios de gobierno de izquierda y de derecha, se impulsaron leyes especiales para reestructurar a la educación superior en diversos sentidos, se hizo el propósito de integrar al 80% de los jóvenes en el bachillerato en los siguientes años y se previó que hasta 1990 o el 2000 se debería reemplazar a la mitad del número de profesores actuales. En el lapso de los ochenta las presiones por la falta de calidad llevó al gobierno a promover medidas de ajuste tales como la formación en 1984 de un Comité Nacional de Evaluación, el impulso del financiamiento a través de contratos o convenios basados en la eficiencia, la promoción de variaciones en el gobierno de los profesores en las universidades y el fortalecimiento del **profesionalismo** de la enseñanza superior (esto último materializado en el mayor peso del entrenamiento profesional, de la **salida laboral** y de las carreras cortas).¹⁰ El caso es que las infaltables presiones por la competencia y la calidad encontraron resistencia de las comunidades universitarias, como el movimiento de 1986, y no lograron modificar el carácter estatal en la conducción de la educación superior.

Podría tratarse el caso de las universidades de Bélgica o de Italia, pero en este momento sólo dejamos asentado que en ambas experiencias una vez más estuvieron presentes las condicionantes de su historia concreta. El carácter público y generalizado de las instituciones italianas no permitió que pasaran modificaciones substanciales en su quehacer, mientras que en las belgas, donde la presencia de escuelas públicas y privadas (**libres**) ya tenía su tiempo, algunos cambios en la orientación profesional, los subsidios y la relación con el mercado sí tuvieron cabida. Por parte en Suecia, paladín de la educación liberal y del sentido

¹⁰ Precisamente Guy Neave es quien ha trabajado el concepto de vocacionalización de la educación superior, término que puede equipararse al de profesionalismo o al de dirigismo de la educación superior por el mercado (Neave, 1993).

social de las universidades, se dieron algunas prácticas de reajuste que, sin embargo, no trastocaron radicalmente sus rasgos, pero tampoco los dejaron intactos. Gran Bretaña, a su vez, vivió las más grandes presiones para la reestructuración de la educación superior desde la perspectiva del neoliberalismo y sufrió una serie de transformaciones en este sentido, que probablemente haya cambiado la esencia del sistema inglés educativo.

La universidad japonesa

En el caso de Japón, las reformas educativas del periodo Meidji de 1872, establecieron características estructurales en la educación superior que aún hoy perduran. La concepción de una educación nacional, la comunidad de un destino (aunque no necesariamente el del imperio que llevó a la nación entera a la conflagración mundial), la preservación de una cultura ancestral y la apertura hacia el exterior, todo ello apoyado por la eficacia de la escolarización, quedaron como sedimentos sobre los cuales se levanta la sociedad y la cultura modernas de Japón. En la educación superior actual se manifiesta, entre otras cosas, en la disciplina académica y en la disposición a integrarse en proyecciones globales que coordinan los intereses y expectativas de sectores tales como el de los empresarios y el Estado, en una perspectiva de desarrollo nacional y regional. Durante este periodo se crearon las principales universidades imperiales, como la de Tokio y la de Kioto, mismas que hoy siguen siendo los centros de formación de las élites gubernamentales y empresariales. A principios del siglo actual se instauraron leyes que dieron inicio a la fundación de instituciones privadas, que junto con las universidades imperiales y las escuelas normales, constituirían el sistema de educación superior.

De la misma manera, el despliegue de los cambios de la post-guerra fortalecieron el sentido práctico, la confianza nacional ante la adversidad y la búsqueda del conocimiento valioso (sobre todo la

tecnología) sin importar de dónde venga, que se impregnó en la educación superior para dotarla del pragmatismo y la extensión aplicada del saber sobre los hechos productivos. Bajo el gobierno del Comando Supremo de los Países Aliados, que generó la sustitución de las formas imperiales de gobierno, del militarismo y de la educación nacionalista exacerbada por formas parlamentarias, cultura más individualista y una educación más cívica (por ejemplo sustituyendo el modelo alemán por el estadounidense), se sentaron las bases de la reforma educativa de las siguientes décadas y de la expansión de todos los niveles: la cobertura del bachillerato pasó a 91.9% y la de la educación superior a 36.1% (Ramírez, 1993); en 1960 ya había 245 universidades y 626,421 alumnos, y en 1970 382 instituciones y 1,406,521 estudiantes (Meza, 1993: 198).

Por último, las reformas de los años setenta y ochenta han generado en las universidades una perspectiva de planeación sistemática y de visión internacional adecuadas a las condiciones de la revolución tecnológica actual. La aceptación de la informática y de la relación con la iniciativa privada muestran una identidad precisa de la universidad japonesa. Durante estos años se hicieron esfuerzos sostenidos en la vinculación de universidades, centros de investigación y corporaciones privadas que se orientaron hacia ramas como la microelectrónica, la biotecnología, la robótica y los nuevos materiales (Montaño y Rendón, 1994). Ejemplos de esta nueva concepción del vínculo universidad-producción fueron las universidades innovadoras de Tsukuba, creada en 1973, y la tecnológica y científica de Nagaoka y la Toyohashi, fundadas en 1976 (Izabal, 1987; Didriksson, 1993). A mediados de los ochenta había 5.17 millones de alumnos en el bachillerato y las universidades incluían al 65% de la matrícula (1,843,152 alumnos) y a 110,662 profesores de tiempo completo. En 1990 se cubría al 36.8% del grupo de edad en educación superior. Por otro lado, la matrícula universitaria se dividía en un 73.1% en instituciones privadas, un 24% en universidades nacionales y un 2.9% en escuelas públicas (Izabal, 1987). El

número de instituciones universitarias pasó de 460 en 1984 a 514 en 1990 y a 523 en 1992, mientras que la población estudiantil fue de 1,843,152 en 1984 a 2,000,000 en 1990 y 2,238,800 en 1992 (*Ibid.*; Didriksson, 1993; Montaño y Rendón, 1994). En cuanto a la investigación, en 1988 existían 16,79 instituciones en el país, de las cuales el 12% correspondían a universidades, 7% a institutos y 81% a empresas; esto se tradujo entre otras cosas, en la superioridad de Japón en el número de patentes registradas por encima de E.U.

La universidad estadounidense

En el caso de los Estados Unidos, las reformas de 1836 a 1860, centradas en la *Common School*, proyectaron históricamente el sentido de una **educación para todos** en aquel país. La idea de un sistema educativo abarcativo e integrador se plasmó con un énfasis imborrable, de tal manera que no solamente se vio a la educación, en particular a la superior, como un derecho, sino también como una expresión de unidad nacional, como un ejemplo de responsabilidad ciudadana. La educación común apareció como un refuerzo indispensable de las formas democráticas institucionales, no obstante las numerosas contratendencias que se mueven en el ambiente por parte de los grupos conservadores de las grandes corporaciones empresariales. Por eso resulta difícil desmantelar del todo las conquistas logradas en diferentes momentos de la historia moderna de la educación superior (aunque no cabe duda que han avanzado en estos objetivos), tales como la obligación del Estado en las instituciones públicas, los programas de apoyo financiero, la diversidad de opciones académicas y profesionales, la libertad de cátedra, las formas de gobierno, etcétera. Después de esta reforma se crearon buena parte de las universidades hoy existentes.

Por su parte, los cambios de 1890-1930, los de la hermandad contradictoria de la educación progresista y el liberalismo

corporativo, dejaron una huella aún más fuerte en la educación superior contemporánea. La intervención decidida de los grandes monopolios económicos en el quehacer de las universidades a través del financiamiento y de las estructuras de poder intercomunicantes, logró imponer rasgos determinantes en las instituciones, como son la orientación pragmática, la sujeción a los intereses corporativos y el conservadurismo tecnocrático. La fuerza del dinero que se desplegó en ese periodo se ha vuelto a presentar en las tendencias del ajuste de los años ochenta, imponiendo criterios como los de la excelencia, la eficiencia, la evaluación, etcétera. Además de que ha ido reduciendo el espacio de decisión de las comunidades académicas y aumentando el de las direcciones centrales cada vez más cercanas a las grandes empresas. Las transformaciones del periodo se observan en el aumento de la cobertura, en la alteración de la composición de los órganos de gobierno, en los cuales la participación de las corporaciones se vuelve hegemónica, y en la constitución de grandes fundaciones que asignan recursos a las universidades. Para 1920 las inscripciones de estudiantes al sistema escolar habían ascendido hasta 21 578 000, de los cuales más de dos millones estaban en la *high school*.

Finalmente, las reformas de los sesenta reafirmaron el carácter pluriétnico y pluriclasista de la sociedad estadounidense y por lo tanto de la misma educación superior. La diversidad cultural y la politicidad de las universidades aparecieron como elementos inherentes al espíritu de la educación superior y como baluarte de la democracia pregonada en las leyes de aquella nación. La ofensiva que contra esta situación se ha desarrollado en los últimos años no ha podido, sin embargo, ocultar este signo latente que se asimiló a la educación universitaria moderna. La cobertura que había alcanzado la educación básica y media se aprecia en el acceso a *high school*, que llegaba casi al cien por ciento, y en la población estudiantil que en el nivel superior había pasado a 3.6 millones en 1960. La matrícula en educación

superior pasó a más de 9 millones en 1986 (Barrow, 1993), ella representaba el 35 % del grupo poblacional de 18-24 años de edad en 1970 (Aboites, 1993: 50).

En los años ochenta la masificación de la educación superior siguió su paso en los dos decenios anteriores, con la diversificación institucional y estudiantil que ello implica. El crecimiento de la matrícula de este nivel educativo ha sido sin duda un fenómeno sorprendente: pasó de 3.5 millones de estudiantes en 1960 a 12 millones en 1980 y a casi 14 millones en 1990, cubriendo más del 50% del grupo de edad. La participación del Estado en la expansión de la educación superior se muestra en que el 80% de los estudiantes se hallan en escuelas públicas y en que los *community colleges* crecieron numéricamente en mayor medida que cualquier otra modalidad escolar. Las tendencias que se impusieron en este periodo se refieren a la reducción de los presupuestos, a la modificación del apoyo a los alumnos (préstamos en lugar de becas), al incremento del costo de educación, a los intentos de rearticulación regional de las escuelas, a la orientación más precisa de los estudios hacia la producción, a la disminución del gobierno por académicos, etcétera.

Conclusiones

La consideración de estos y otros ejemplos históricos puede representar para México una oportunidad de ampliar los puntos de referencia para la construcción de alternativas de desarrollo y de proyección de la educación superior en estos tiempos de reestructuración global impuesta. La recurrente mirada hacia Estados Unidos, como el modelo a seguir indiscriminadamente, se ha vuelto tan opresiva y a la vez tan inútil que parece inhibir la capacidad de los mexicanos para comunicarse con el exterior con un sentido de equilibrio y respeto a nuestra historia.

La observación de un mundo en movimiento, de situaciones concretas que a pesar de la distancia logran mostrar acerca-

mientos a nuestra realidad nacional, pueden ayudar enormemente a descifrar las opciones que nosotros mismos nos ocultamos. La educación superior, para quienes creemos en ella como acompañamiento de una vida democrática y justa en nuestro territorio, representa un factor de impulso para ese proyecto de desarrollo nacional sustentado en la voluntad verdadera del pueblo y en la utilización adecuada de las potencialidades naturales y sociales con que contamos. En dicha empresa, el intercambio de experiencias con el exterior resulta importante al descubrir puntos de conexión ante problemas similares y acciones parecidas; tan sólo veamos las presiones neoliberales que han sufrido durante los años ochenta las universidades en todo el mundo, desde Canadá hasta Suecia o desde Chile hasta EEUU, para comprobar esta aseveración y entender que algunos procesos encuentran mejor explicación en una dimensión internacional.¹¹

Viendo el caso del desarrollo económico y educativo de Japón (y también el de Corea del Sur, que por el momento no nos ocupa), se nos antoja extraer una conclusión positiva. Sin pretender el cambio de un paradigma por otro que igualmente no es posible (y tal vez tampoco deseable) que se repita en una situación concreta completamente distinta como la de México, además de que no dejamos de cuestionar los múltiples aspectos negativos que encierra el modelo educativo japonés, tales como su orientación meritocrática, la terrible presión psicológica y cultural de los exámenes y de la educación escolarizada, el disciplinamiento masivo y enajenante o el excesivo culto al éxito y el dinero, sin embargo, identificamos algunas luces importantes en su desarrollo.

En principio, apreciamos una gran capacidad para poner al frente las necesidades de toda la nación bajo un acuerdo global;

¹¹ Puede verse al respecto un análisis somero que realizamos hace unos años (Ramos y Argott, 1991).

el Estado promueve la inserción de todos los miembros de la sociedad en un proyecto nacional que no se reduce a la mera instrumentación de intereses exclusivos de un grupo hegemónico y menos de los de organismos supranacionales, lo que tampoco nos lleva a pensar ingenuamente en un sistema completamente justo y democrático. La flexibilidad entre la apertura y el proteccionismo, entre el desarrollo nacional y la globalización, entre el adelgazamiento del Estado y la iniciativa y la dirección del mismo, etcétera, enseña que es posible armonizar tendencias internas y externas siempre que se tenga una sensibilidad suficiente respecto del verdadero interés nacional. Sin duda sería necesario complementar estos atributos con una democracia plena y una preocupación humanista que modularan la valoración que hoy se hace de la tecnología y ensancharan las vías del desarrollo integral de la sociedad y de los individuos. Ante este objetivo no habría que perder de vista algunas de las experiencias europeas que no han permitido que intereses parciales, aunque poderosos, destruyan siglos de tradición en el quehacer universitario.

En una perspectiva como ésta para México, la educación superior parecería tener una posición ascendente. La combinación del desarrollo personal y colectivo de quienes accedieran a ella, con el empuje que la ciencia, la tecnología y las humanidades darían al crecimiento general, la colocarían en una condición de fuerza propulsora del despegue social. Ello se alejaría de los esquemas que hoy se quieren imponer donde las instituciones simplemente se ajustan a patrones determinados de manera excluyente y en los que se carece del reconocimiento a los sujetos como hacedores de su propio destino.¹² La conjugación del co-

¹² Para ilustrar el sentido de estas palabras traemos a colación una cita de Zemelman y Valencia: "En síntesis, el esfuerzo por organizar el análisis de la realidad desde la óptica de los sujetos sociales, implica reemplazar el análisis estructural fundado en el supuesto de una regularidad social que rige el desenvolvimiento de la historia en cierta direccionalidad progre-

nocimiento científico diverso y fundamentado con el saber práctico y transformador y con la ampliación de una sensibilidad humanista y social, sería el eje de este modelo de educación superior.¹³

siva por un análisis basado en la dialéctica presente-futuro, concebida ésta desde el proceso de su historización a través de las prácticas constructoras de los sujetos sociales" (Villaseñor, 1994: 136).

13 Estos elementos más o menos pueden verse reflejados en los ejes más concretos y referidos al quehacer institucional y su relación con la sociedad que Guillermo Villaseñor establece para la universidad pública alternativa, es decir, la autodefinición académica, la pluralidad, la democracia académica, la ductibilidad institucional y la calidad competitiva (Villaseñor 1994).

BIBLIOGRAFÍA

- ABOITES, V. Hugo, (1993). "Modernización de la universidad estadounidense. ¿Un modelo para México?", en Eduardo Ibarra (coord.) *La universidad ante el espejo de la excelencia. En juegos organizacionales*. UAM-Iztapalapa. México, pp. 43-116.
- ALLENDE, Carlos de, (1995). *La investigación científica en México* ANUIES, México.
- BARROW, Clyde (1993). "De la Multiuniversidad a la Flexiuniversidad: la reorganización post-industrial del trabajo académico", En *El Cotidiano*, Núm. 55, junio. UAM-Azcapotzalco. México. pp. 28-35.
- CORIAT, Benjamin, (1992). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. Siglo XXI. México. Corona, Leonel, 1984. "Fuerzas productivas. Ciclo Económico y Crisis" en **La crisis del capitalismo**. Teoría y práctica. Siglo XXI. México. pp. 217-242.
- DIDRIKSSON Takayanagui, Axel, (1993). *La universidad del futuro. Un estudio sobre las relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología en Estados Unidos de Norteamérica, Japón, Suecia y México*. UNAM. México.
- IZABAL Villicaña, Juan Manuel *et al.* (1987). *La educación superior en Japón*. UNAM. México.
- KOVACS, Karen (1990). *La revolución inconclusa. Las universidades y el Estado en la década de los ochenta*. Nueva Imagen. México.
- LABASTIDA, Julio *et al.* (coordinadores), 1993. *Educación, ciencia y tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*, UNAM. México.

MACEWAN, Arthur (1994). *Globalization and Stagnation*. UNAM. México.

MANDEL, Ernest (1979). *El capitalismo tardío*. Era. México.

MEZA Estrada, Miguel Antonio (1993). *El espejo de una Nación. Evolución de la educación pública en Japón*. Más Actual. México.

MONTAÑO, Luis y Marcela RENDÓN (1994). *El sistema de educación superior en Japón. De la dependencia a la alianza implícita de estrategias*, UAM-Iztapalapa. México. (Impreso).

NEAVE, Guy (1994). "La reforma de la educación superior francesa o la fábula del buey y el sapo", en *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Gedisa, España. pp. 137-157.

----- (1993). "Conocimiento relevante: ¿bálsamo para la migración educativa?" en *Universidad futura*, Núm. 12, otoño UAM-A. México. pp. 3-19.

-----, y Frans VAN VUGHT (compiladores) 1994. *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Gedisa, España.

PANITCH, Leo (1994). *Globalization and the State*. UNAM. México.

PIPITONE, Ugo (1986). *El capitalismo que cambia*. Era. México.

----- (1993). *Oriente asiático: el desarrollo por oleadas*. CIDE. México.

RAMÍREZ, Juan José (1993). "El sistema educativo japonés: sus características y la formación escolar de la población", en *Estudios de Asia y África*, Núm. 92, Vol. XXVIII, sept-dic, El Colegio de México. México, pp. 355-369.

RAMOS, Arturo y Lucero ARGOTT (1991). *Crisis, modernización y universidad en México. Neoliberalismo y educación superior en los ochenta*. ULSA. México.

ROSAS, María Cristina (1995). *Crisis del multilateralismo clásico: política comercial externa estadounidense y zonas de libre comercio*, Siglo XXI, México.

TABORGA, Huascar (1992). "Marco contextual de la relación de la educación superior con el sector productivo y con el desarrollo tecnológico" en *La educación superior y su relación con el sector productivo*. SECOFI/ANUIES. México.

VARIOS, (1986). *Tendencias actuales de la educación superior en el mundo*. UNAM. México.

WALLERSTEIN, Immanuel (1988). "Marx et l'histoire: la polarisation" en *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*, La Découverte. Francia. pp. 169-181.

----- (1995). "El marxismo después de la caída del comunismo" en *La Jornada Semanal*: Núm. 294, enero. *La Jornada*, México. pp. 20-25.

MODERNIZACIÓN Y CAMBIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

Gladys Martínez Gómez¹

Introducción

Este documento es una aproximación al análisis del impacto que generó el proyecto salinista de modernización en la educación superior, tomando como estudio de caso la Universidad Autónoma Chapingo durante el sexenio 1988-1994.

Determinar el impacto, implica conocer los mecanismos de instrumentación y ejecución de las políticas modernizadoras en los centros de educación superior, haciendo referencia a los cambios operados en lo que aquí se ha denominado como los ejes de la transformación universitaria, porque se considera que son los puntos medulares en torno a los cuales gira el cambio modernizador. El primero de ellos se refiere a los procesos de evaluación institucional, como primera medida para avanzar en la modernización. El segundo, tiene que ver con las políticas de financiamiento a la educación superior. El tercero está enfocado a la racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil. Y el último, alude a los procesos de reestructuración de los planes y programas de estudio.

Al hacer el análisis de los procesos de cambio, es importante conocer el papel que jugaron los actores universitarios (profesores-investigadores, estudiantes y autoridades) en los mecanismos de instrumentación y ejecución de las políticas, es

¹ Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma Chapingo.

decir, cómo y de qué manera participaron en los procesos de transformación universitaria.

Los cambios a nivel internacional basados en el nuevo modelo de acumulación capitalista, denominado neoliberalismo, y las necesidades de su desarrollo, trajeron consigo una serie de cambios en la estructura política, económica, social y educativa de México. Estas nuevas necesidades del desarrollo del capital, fueron recuperadas y concentradas en el Proyecto de Modernización que logró consolidar al expresidente Carlos Salinas de Gortari durante el sexenio 1988-1994.

Ciertamente, se reconoce a Salinas y en general a la *intelligentsia tecnocrática*², es decir, al grupo de expertos que durante el salinismo estuvieron en las altas esferas burocrático-administrativas y de poder en México, y que en virtud de su formación tecnocrática, se encargaron de impulsar e instrumentar medidas tendientes a la transformación nacional a través de la modernización del país. Si bien, se les atribuye el ser los principales impulsores de la modernización en nuestro país, tampoco podemos considerarlos como los innovadores o creadores de un proyecto de tal envergadura, sino que solamente fueron producto de su historia, de sus circunstancias, de su legado cultural, económico, político y social de décadas pasadas. Cuando Marx señala que "Los hombres hacen su propia historia, pero no la ha-

² El concepto de *intelligentsia* es definido por Carlota Solé como un grupo de expertos que impulsan los procesos modernizadores y es considerada como una condición necesaria para la modernización. Cfr. Solé Carlota. *Modernización: un análisis sociológico*, Barcelona, Península, 1976. El concepto tecnocrático, proviene de lo que Juan Lindau ha caracterizado como el equipo de los tecnócratas, que fue uno de los primeros epítetos que se le asignaron a Salinas de Gortari desde su candidatura a la presidencia de la República y a muchos de sus colaboradores cercanos. Reciben este adjetivo porque se les identifica como individuos con una formación intelectual en el extranjero fundamentalmente en el sector financiero del gobierno, se caracterizan por tener una identidad ideológica común y comparten ciertos propósitos políticos, así también lo define su autoritarismo, su cerrazón, rigidez y su falta de sensibilidad política. Cfr. Lindau D., Juan. *Los tecnócratas y la élite gobernante mexicana*, México, Joaquín Mortiz, 1993.

cen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado"³, justamente hace referencia a que los cambios no son procesos volitivos, ni arbitrarios, sino que son productos de condiciones históricas que se fundamentan en procesos existentes.

Estas condiciones históricas preexistentes fueron las que dieron vida a un proyecto nacional que tenía como principal propósito generar cambios endógenos, es decir, cambios internos para que México enfrentara los retos a nivel mundial y alcanzara el nivel de una sociedad desarrollada, una sociedad moderna del primer mundo. De acuerdo con Eisenstadt, el concepto de modernización refleja justamente esos procesos de cambio hacia el tipo de sistemas económico-políticos que se establecieron en la Europa Occidental y en la América del Norte, desde el siglo XVII hasta el siglo XIX, y que después se extendieron a otros países de Europa para instaurarse posteriormente en América del Sur, África y Asia durante los siglos XIX y XX⁴.

Con esta perspectiva se diseñó un proyecto nacional amplio e integral. Amplio porque concentró políticas y metas para todos y cada uno de los sectores sociales e integral en la medida que se articulaba como un entramado o reforma intersectorial e interinstitucional, donde la reforma de un sector se vinculaba implícita o explícitamente con la reforma de otro y que los hacía ser parte de un todo.

En este contexto cabe destacar dos sectores estrechamente vinculados que son a juicio de Francois Xavier las principales

³ Marx, Carlos y Engels, Federico. *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. Obras Escogidas. Tomo 1, Progreso: Moscú. 1973. p. 408.

⁴ Eisenstadt, S.N. *Modernización, movimientos de protesta y cambio social*. Buenos Aires. Amorrortu. 1972.

vías para que una sociedad se modernice: la modernización económico-política y la educativa⁵.

Así se empezaron a desarrollar propuestas para promover los cambios en estas tres esferas, cobrando especial importancia para el presente estudio esta última, que es donde se ubica el análisis de la modernización, y particularmente en lo que a educación superior se refiere.

Si bien el proyecto salinista de modernización se planteó como meta avanzar en la modernización del país a través de la educación, la importancia que se le asignó a todos los niveles de la pirámide educativa no fue la misma, ya que se puso especial énfasis en las instituciones de educación superior (IES), porque de acuerdo a lo que señalaba el mismo Ejecutivo, la educación superior sería el "motor de la innovación y la alta calificación para las tareas del futuro", además de que consideraba que proporcionaría nuevos conocimientos y nuevas modalidades de formación académica con lo cual se pudiera soportar el esfuerzo de la modernización de todo el sistema educativo⁶.

De aquí que se considerara a la educación superior como un factor esencial para el desarrollo y crecimiento nacional. Como bien lo señala Brunner, dejó de ser esa empresa marginal de décadas pasadas y se ha convertido en el elemento central de desarrollo debido a su diversidad de funciones, ya que por un lado se dedica a la formación de cuadros superiores de la administración estatal y empresarial, mientras que por otro lado, hace avanzar la cultura, así como la producción de conocimientos útiles para entender la problemática social, y finalmente, porque realiza tareas de investigación y desarrollo experimental de la que pueden resultar innovaciones tecnológicas importantes para

⁵ Guerra Francois, Xavier. "La modernidad como utopía", en *Nexos*, No. 134, febrero de 1989.

⁶ Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1989-1994*, México, 1989.

el aumento de la productividad industrial y con ello mejorar la capacidad competitiva en los mercados internacionales⁷.

Por eso la especial atención del proyecto salinista modernizador en transformar e impulsar los cambios en la educación superior. Cambios que se expusieron en los documentos tanto del Ejecutivo federal, como de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES)⁸, con el propósito de transformar las IES. Estas propuestas se han sintetizado con base en cuatro criterios fundamentales, considerados como los ejes de las transformaciones universitarias, porque en ellas se condensan las acciones para el cambio institucional.

El primero de estos ejes, con el cual tendría que arrancar el proceso de transformación universitaria, alude a los procesos de *evaluación* de las IES respecto a su quehacer académico y burocrático-administrativo, mismos que se concentran en cinco líneas señaladas en el Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994, y que a saber son:

1. La evaluación del desempeño escolar, lo que en otras palabras significa una valoración de los conocimientos, de las destrezas, habilidades, actitudes y valores de los educandos, con fines de diagnóstico, acreditación y certificación de estudios.
2. La evaluación sobre el proceso educativo, es decir, la valoración sobre la importancia en el logro de los objetivos de los

⁷ Brunner, José Joaquín. *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, México, FCE, 1990.

⁸ Los documentos revisados que recuperan estas políticas para la educación superior y en los cuales se observa una coincidencia en cuanto a los objetivos y fines de la educación, son los siguientes: por parte del poder ejecutivo federal, se encuentran el Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994) y el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994); por parte de la ANUIES se encuentran el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES, 1986) y el documento "Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior" (1989).

diferentes elementos del proceso enseñanza-aprendizaje. En este tipo de valoración quedan incluidos el análisis de las contribuciones de los académicos, de los planes y programas de estudio, de los medios y métodos, de las instalaciones y equipo y de la organización escolar en la obtención de los resultados académicos.

3. El tercer tipo de evaluación es sobre la administración educativa, lo que significa determinar la pertinencia de la estructura y funcionamiento del sistema educativo para cumplir sus finalidades y efectividad del apoyo administrativo y con ello determinar la relación entre la asignación de recursos y el cumplimiento de las metas.
4. La cuarta línea es la evaluación de la política educativa, que tiene como principal propósito determinar si se siguieron y cumplieron los objetivos y estrategias del Programa para la Modernización Educativa.
5. Finalmente, la última línea de evaluación está encaminada a establecer el impacto de los egresados en el sistema educativo y de los servicios culturales, recreativos y deportivos en el entorno socio-económico⁹.

Un segundo eje de transformación, son las políticas de *financiamiento* para la educación superior, donde se proponen nuevas estrategias para la asignación de los recursos provenientes de la federación, y como segunda medida, se promueve el autofinanciamiento de las IES a través del incremento de los recursos propios, adoptando diferentes criterios para ello.

El tercer aspecto central en los cambios que demanda el proyecto modernizador está relacionado con los criterios de *ra-*

⁹ Cfi. Poder Ejecutivo Federal. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México. 1989.

cionalización y reorientación de la matrícula estudiantil para la educación superior. Esto significa criterios para establecer control en el ingreso de los estudiantes a las IES, con base en el análisis realizado por diversos organismos nacionales e internacionales que reportaban un desmedido crecimiento de la matrícula estudiantil durante décadas pasadas, lo que en otras palabras había representado una virtual masificación o expansión de la educación superior no sólo en México sino en el resto de América Latina y el Caribe. De acuerdo con el reporte de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en la región latinoamericana la matrícula en educación superior, considerando una población de jóvenes entre 18 y 23 años, creció seis veces pues se incrementó de 3% que representaba en 1960 a casi 19% en 1990¹⁰.

Asimismo, este fenómeno de la racionalización de la matrícula estaba aparejado con el de la reorientación de la matrícula, lo que en otras palabras significa, el control de la matrícula estudiantil en ciertas áreas del conocimiento y el crecimiento en áreas estratégicas y prioritarias para el fortalecimiento de la producción.

Finalmente, el último eje de la transformación universitaria que se considera en este estudio, es la *reestructuración de los planes y programas de estudio*, que según el Ejecutivo, tenían la intención de "...depurar los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza, así como los materiales y apoyos didácticos, con base en la moderna tecnología educativa"¹¹. En otras palabras, esto significa modificar los planes y programa de estudio y adecuarlos a las nuevas necesidades del capital nacional e internacional.

¹⁰ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con Equidad*. Santiago de Chile, 1992, p. 42.

¹¹ *Plan Nacional de Desarrollo, op. cit.*

Los cambios en la UACH

Evaluación

Para hacer realidad el proyecto de modernización en la educación superior, se propuso como medida inicial la autoevaluación de las IES. De acuerdo con la ANUIES, la evaluación era una actividad de análisis y reflexión sobre el quehacer académico, lo que posibilitaba analizar la eficacia y eficiencia de los procesos y resultados institucionales¹².

De acuerdo a las líneas de evaluación señaladas en el PME y con base en los resultados obtenidos tanto de los informes, las encuestas y las entrevistas, se encontró que durante el sexenio salinista, la UACH no realizó una evaluación puntual de todos y cada uno de los aspectos señalados por el programa de modernización. La universidad no realizó un diagnóstico del desarrollo, avances y limitaciones de sus funciones sustantivas (docencia, investigación y servicio), para posteriormente establecer líneas de trabajo con la perspectiva de establecer un cambio universitario.

Con base en los resultados de los 597 cuestionarios aplicados en la UACH, se observa que más del 60% de la comunidad universitaria contemplada en la muestra, incluyendo los tres actores universitarios (profesores-investigadores, estudiantes y autoridades), reportaron no haber conocido ningún proceso evaluativo y mucho menos haber participado en ningún proyecto de evaluación institucional.

Cabe señalar que si bien la UACH no realizó una evaluación interna de la universidad, esto no significa que no se hayan impulsado procesos evaluativos en diferentes aspectos, bajo ciertas condiciones y con diferentes modalidades. Básicamente

¹² Cfr. ANUIES. *Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior*. México. ANUIES. 1989-1994.

podría hacerse alusión al avance en una de las cinco líneas de evaluación señalados en el PME. Este proceso se refiere al educativo y tiene que ver con el logro de los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje, lo que en otras palabras implica el análisis de las contribuciones del maestro, de los planes y programas de estudio, de los métodos y medios, de las instalaciones y equipos, así como los aspectos relacionados con la organización escolar en la obtención de los resultados académicos¹³. Se dice que en la UACH se avanzó de una manera más visible en esta dimensión, ya que según lo reportado por los mismos actores universitarios, en algunos departamentos, como es el caso de Preparatoria Agrícola, se llevaron a cabo evaluaciones a los académicos sobre su actividad docente, actividad en la que participaron los estudiantes. Asimismo, se establecieron evaluaciones a través de los diferentes programas de estímulos que se desarrollaron en la universidad. Por otro lado, si bien no culminó en el salinismo la reestructuración curricular, sí se impulsaron medidas tendientes a ello en todos los departamentos de la misma.

Sin embargo, es hasta la culminación del salinismo en 1995 y una vez que ya se han operado cambios sin previa evaluación cuando aparece en la UACH el Plan de Desarrollo Institucional 1995-2000¹⁴, donde se hacen patentes los problemas por lo que la universidad, señala sus distintas problemáticas; desde las burocráticas-administrativas hasta las académicas. Entre otras cosas, parte del diagnóstico hace referencia al problema del crecimiento explosivo en los últimos ocho años, sobre todo en lo que respecta al quehacer investigativo, al desarrollo del servicio, a la emisión de nuevas carreras, en contrapeso a la política de reducción del presupuesto que ha caracterizado a la universidad en últimas fechas. Asimismo, como parte de la problemática

¹³ Cfr. Poder Ejecutivo Federal. *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México, 1989.

¹⁴ UACH. *Plan de Desarrollo Institucional 1995-2000*. México. 1996.

que enfrenta la UACH, este documento también aborda la cuestión de la planeación universitaria, así como de la inexistencia de un sistema normativo que regule la vida académico-administrativa de nuestra universidad¹⁵.

Financiamiento

El financiamiento es uno de los temas más álgidos en el debate de la modernización, ya que es aquí donde se ubica la presión del gobierno federal a las universidades, pues es a través de éste que se condiciona la asignación de presupuesto, en la medida que se avance en el impulso, instrumentación y ejecución de las políticas modernizadoras en las IES.

Sin embargo, no sólo predominó el acondicionamiento a las IES, sino que también se establecieron medidas substanciales para realizar cambios en cuanto a sus ingresos. Dentro de estas medidas cabe resaltar dos de carácter central: una que tiene que ver con la reducción paulatina del porcentaje de ingresos provenientes de la federación, y el incremento de los ingresos estatales; y por otro lado, proponían el autofinanciamiento de las universidades, es decir, el incremento de los recursos propios de las IES, lo que en otras palabras significa ofrecer la educación como un servicio, ya no como un derecho.

En el Programa Integral de Desarrollo para la Educación Superior (PROIDES) se señala que, de acuerdo con la cifra que representaba para 1985 el presupuesto a las IES, con un total de 63% que provenía del subsidio federal, el 31% del subsidio estatal y el 6% de los recursos propios, se hiciera que a corto y mediano plazos se fueran invirtiendo los porcentajes, esto es, que se fueran incrementando los subsidios estatales inicialmente en un 35% para que en 1988 alcanzaran un porcentaje de 50%; y

¹⁵ Estos son sólo algunos de los objetivos y perspectivas del *Plan de Desarrollo Institucional*, señalados en el documento.

a su vez se incrementarían los ingresos propios a 8%, para que en 1992 alcanzaran el 10%, lo que evidentemente redundaría en la disminución del subsidio federal a sólo un 40%¹⁶.

Asimismo, se propusieron medidas tendientes a incrementar el porcentaje de ingresos universitarios a través de los recursos propios de las IES bajo distintas modalidades, como podría ser el aumento del costo de los servicios educativos, (cuotas, inscripciones, exámenes), vinculaciones de la universidad con la industria, venta de proyectos de investigación, contratos, convenios y colaboraciones de las universidades con el sector privado, entre otras. Incluso se llegó a hablar de tarifas tabuladas en términos del salario mínimo, tal como lo expresara la ANUIES en el documento "Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de Educación Superior" (1989), donde se señalaba que las IES ajustaran cuotas semestrales por servicios educativos a cantidades cercanas al menos a un cuarto del salario mínimo mensual¹⁷.

La Universidad Autónoma Chapingo, como una institución pública, para el desarrollo de sus actividades sustantivas, recibe el financiamiento de la federación a través de la Secretaría de Agricultura y Ganadería (SAGAR), lo que anteriormente era la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH). Así que, como institución pública, se le ejerció presión a través del acondicionamiento a los ingresos proporcionados por este gobierno.

A pesar de la escasa información que se recuperó sobre el financiamiento de esta universidad¹⁸, se dice que no ha escapado

¹⁶ Cfr. ANUIES. Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior. México. 1985.

¹⁷ ANUIES, *Op. Cit.*

¹⁸ Para analizar los cambios respecto al financiamiento de la UACH durante el sexenio salinista, es necesario conocer el techo financiero que anualmente se le ha asignado a la Universidad, no sólo durante el salinismo sino desde el sexenio de Miguel de la Madrid, con el propósito de hacer un análisis comparativo. Sin embargo, después de haber recorrido la Unidad de Planeación, Organización y Métodos (UPOM), el Departamento de Contabilidad, la Secretaría

a este proyecto porque se ubican restricciones financieras en los últimos años. Basta decir que se ha observado una reducción gradual del presupuesto universitario proveniente de los ingresos de la federación, ya que en 1992, el techo financiero en la UACH fue de 185,000.00 pesos; en 1993 fue de 212,631.4 pesos y para 1994 fue de 237,065.00 millones de nuevos pesos. Esto representó un aumento de 1.4% de 1993 con respecto a 1992; y un aumento de 1.1% en 1994 con respecto a 1993 (Tabla 1). Este aumento no ha sido ni siquiera significativo ya que debido a los altos índices inflacionarios que han caracterizado a México en los últimos años y en virtud de la pérdida del poder adquisitivo, en términos reales no ha representado un aumento.

Racionalización de la matrícula estudiantil

Otro punto nodal dentro del proyecto salinista de modernización, fue la regulación o racionalización de la matrícula estudiantil, bajo el argumento de evitar la expansión educativa que se dio en décadas pasadas, a lo cual se atribuyó la pérdida de la calidad por haber priorizado la cantidad. Desde esta perspectiva, durante el salinismo, podría decirse que en la UACH no hubo variaciones significativas en este sentido, ya que de acuerdo a lo reportado por los Anuarios Estadísticos de esta universidad, cuando inició el sexenio salinista en 1988, se reportó una matrícula total de 5528 alumnos, y a partir de entonces empezó un crecimiento poco significativo de la matrícula, alcanzando para 1990 una cifra de 5763 alumnos. Posteriormente, la matrícula siguió creciendo hasta 1992, llegando a contar con un total de 5935 alumnos matriculados.

ría Particular de la Rectoría, el Departamento de Finanzas y el Archivo General de la UACH, no se lograron obtener los datos necesarios para este estudio pese a que son instancias cuya información es de su absoluta y entera competencia así que sólo se recuperaron los datos más recientes correspondientes al periodo 1992-1994, escasa información proporcionada por el Departamento de Finanzas de la Universidad.

A pesar de los logros alcanzados en los primeros 4 años del sexenio, en los años posteriores la matrícula se redujo a 5661 alumnos y 5681 para 1993, y 1994 respectivamente. En términos porcentuales esto significó una disminución de 4.6% respecto a 1992 que fue la cifra más alta alcanzada durante el sexenio.

Tabla 1. Financiamiento a la UACH.

Año	Techo financiero
1992	185,000.00
1993	212,631.00
1994	237,065.00

Fuente: Compendio de Información de Presupuestos, México, UACH, 1992.

Reorientación de la matrícula estudiantil

En este sentido, cabe señalar que la UACH tuvo avances significativos para dar una nueva orientación a la matrícula estudiantil, reorientándola hacia las nuevas necesidades de la economía nacional y mundial, a las nuevas necesidades económicas del mercado mundial y de la globalización. Esto se puede constatar con la creación de las nuevas licenciaturas que se desarrollaron en el Departamento de Economía Agrícola, con el principal objetivo de atender las necesidades de las empresas agrícolas, del comercio internacional, y para comprender la dinámica socioeconómica contemporánea, y con ello ubicar el papel de la economía nacional y su relación con la economía internacional¹⁹.

Reestructuración de los planes y programas de estudio

De acuerdo con los datos arrojados por el cuestionario, se observa que la política de reestructuración de los planes y pro-

¹⁹ Cfr. UACH. Planes de Estudio de la Universidad Autónoma Chapingo. México. 1993. pp. 33-44.

gramas de estudio, no contemplada en algunos departamentos desde varios años, empezó a cobrar relevancia durante este periodo. Hasta el momento en que se realizó la encuesta, se habían logrado reestructurar dos departamentos, el de Fitotecnia y el de Preparatoria Agrícola, mientras que en los demás, esta actividad se estaba desarrollando.

A pesar de la riqueza que representó la discusión en torno a la reestructuración curricular, como es el caso de la Preparatoria Agrícola, lo cierto es que en la mayoría de los departamentos se reportó que el análisis y discusión no giró en temas centrales de la educación, ni en los métodos y técnicas educativas, o en el significado del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que la discusión estuvo más enfocada a definir el nuevo perfil del egresado en este nuevo contexto nacional e internacional, señalándose como prioritario adecuar los planes y programas de estudio, que proporcionarán al estudiante las herramientas de acuerdo al nuevo orden político-económico, y así modernizarlos con eficiencia y calidad.

Participación de los actores universitarios en el cambio

Debido a que las comunidades universitarias no son cuerpos monolíticos que actúan de manera homogénea, el conocimiento, participación y decisión en torno a la problemática universitaria y a los procesos de cambio institucional es muy diverso. En este sentido cabe señalar que los cambios que se llevaron a cabo no fueron construidos colectivamente, sino que fueron producto de una discusión y decisión cupular, donde sólo un grupo reducido de la comunidad universitaria construyó las propuestas de cambio y tomó la decisión de instrumentarlas. Esta afirmación se apoya en los resultados de la encuesta, donde más del 70% de los encuestados, incluyendo actores de todos los departamentos de la universidad, señalaron no conocer los objetivos y propuestas del proyecto salinista de modernización para la educación superior.

Otro factor adicional a la diversidad de conocimiento y decisión en la comunidad universitaria, son las contradicciones de ésta en torno a su desinformación, su opinión y su toma de decisión. Por ejemplo, ya se señalaba anteriormente que más del 70% reportaron desconocer el proyecto modernizador y en una proporción igual (70%) señalaron no haber participado en procesos de cambio o transformación universitaria. Sin embargo, cuando se indaga sobre la importancia de modernizar la educación superior, un porcentaje muy alto de actores universitarios, más del 70%, opinaron que era muy importante modernizarse. Se puede observar que hubo casos como el Departamento de Irrigación, donde el 100% de los encuestados respondieron que modernizar a la UACH era muy importante y estaban totalmente de acuerdo con ello. Cabe señalar que si bien se presentaron respuestas diversas sobre la importancia de modernizar la educación superior, la tendencia se ubica en la recuperación y reproducción del discurso salinista, pues se señalan como argumentos, la necesidad de mejorar la educación superior para enfrentar los nuevos requerimientos nacionales, además de demandar una educación eficiente y de calidad que sea competitiva con el mercado internacional.

Conclusiones

Estos resultados muestran que mayoritariamente los actores universitarios, quedan al margen de la toma de decisiones en la universidad, por lo que los procesos de transformación se impulsan de manera cupular, es decir sólo por unos cuantos. Sin embargo, se considera que el cambio universitario, al igual que el cambio social, se construye colectivamente, con la participación amplia de los que directamente se encuentran involucrados en los procesos.

Por ello es necesario desarrollar una cultura político-educativa en la comunidad universitaria, que conozca y analice

los proyectos o programas diseñados para la educación superior, y en esa medida participar en la transformación universitaria conjuntamente.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES, (1986). Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, México.
- (1989). Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior, México.
- BRUNNER, José Joaquín, (1990). Educación superior en América Latina: cambios y desafíos, FCE, México.
- CEPAL, (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. ONU, Chile.
- EISENSTADT, S.N., (1972). Modernización, movilizaciones de protesta y cambio social, Amorrortu, Buenos Aires.
- GUERRA, Francoís Xavier, (1989). "La modernidad como utopía", en Nexos, No. 134, México.
- LINDAU D., Juan, (1993). Los tecnócratas y la élite gobernante mexicana. Joaquín Mortiz, México.
- MARX, Carlos, (1973). El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte. Obras Escogidas, Tomo 1, Progreso, Moscú.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL-SEP, (1989). Programa para la modernización educativa (1989-1994). SEP, México.
- (1989). Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994). SEP-Poder Ejecutivo Federal, México.
- SOLÉ, Cadota, (1976). Modernización un Análisis Sociológico, Península, Barcelona.
- UACH, (1996). Plan de Desarrollo Institucional (1995-2000). México.
- (1993). Planes de Estudio de la Universidad Autónoma Chapingo, México.

IMPACTO DE LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN UNA ESCUELA SUPERIOR DE AGRICULTURA

Francisco Zanábriga Parra¹

Introducción

Resulta difícil en varias ocasiones, medir todos los efectos que puede producir un plan o programa dentro de un plan a nivel escuela. Ya que en la explicación del impacto que éstos puedan tener se debe hacer un recorte de la realidad, la cual es compleja. Sin embargo, el presente trabajo tiene como finalidad realizar algunos comentarios sobre el impacto que de alguna manera ha tenido la modernización educativa en la Escuela Superior de Agricultura de la Universidad Autónoma de Guerrero.

Se pretende conocer dicha modernización en algunos componentes y/o elementos de la institución, tales como: acción estatal; autogestión con relación a racionalización, planeación, evaluación; estímulos académicos, actividades académicas de la institución y sus efectos en los mismos.

Es necesario iniciar con los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo (PND)², los cuales son:

1. Fortalecer el ejercicio pleno de la soberanía nacional, como valor supremo de nuestra nacionalidad y como responsabilidad primera del Estado mexicano.

¹ Profesor-Investigador de la Escuela Superior de Agricultura de la Universidad Autónoma de Guerrero, actualmente estudiante de maestría en el Colegio de Postgraduados.

² Poder Ejecutivo Federal, (1995). Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1995-2000.

2. Consolidar un régimen de convivencia social regido plenamente por el derecho, donde la ley sea aplicada a todos por igual y la justicia sea la vía para la solución de los conflictos.
3. Construir un pleno desarrollo democrático con el que se identifiquen todos los mexicanos y sea base de certidumbre y confianza para una vida política pacífica y una intensa participación ciudadana.
4. Avanzar en un desarrollo social que propicie y extienda en todo el país las oportunidades de superación individual y comunitaria, bajo los principios de equidad y justicia.
5. Promover un crecimiento económico vigoroso, sostenido y sustentable en beneficio de los mexicanos.

Con relación a la problemática y las necesidades de la carrera de ingeniero agrónomo, tanto en México como en América Latina existen diversos autores que abordan estos temas, entre los cuales tenemos a Ávila (1989); Asociación Latinoamericana de Educación Agrícola Superior (1988); Mata (1989); Robles (1987); AMEAS (1989); Gastélum (1992) y Lagos (1990). De alguna manera estos autores tocan un componente importante dentro del nivel educativo superior y que es la columna vertebral de cualquier profesión: el currículum.

De acuerdo con la AMEAS (1989) los grandes problemas nacionales que afectan a la educación agrícola superior en México son:

1. Falta de conciencia sobre nuestras raíces históricas y valores nacionales.
2. Modelo de desarrollo y crisis.
3. Desarrollo marginado del sector agropecuario.
4. Crisis y agotamiento del modelo educativo.
5. Deficiencia en el sistema científico y tecnológico nacional.

6. Ámbito de trabajo de la profesión agronómica.

Sobre el punto cuatro, la misma AMEAS (1989) indica que las principales manifestaciones de la crisis del modelo educativo dentro del sistema educativo superior de nuestro país, y que tienen repercusiones en la educación agrícola superior son:

1. Crecimiento anárquico de las instituciones de educación superior.
2. Modelos y métodos de desarrollo curricular y enseñanza aprendizaje que en cuanto a estructura, orientación y contenido no responden en general a las necesidades de México.
3. Falta de coordinación y vinculación entre el sector agropecuario y la educación agrícola superior.
4. Contradicción entre las necesidades sociales y el mercado de trabajo.
5. Depauperación de las condiciones sociales del educador y del educando.

Como puede notarse, son muchos los problemas tipificados para la educación agrícola superior, los cuales se encuentran directa o indirectamente relacionados con los aspectos económicos, políticos, culturales y sociales.

Acción estatal en la educación agrícola superior

Si en el discurso se ha dicho que existen varios tipos de apoyos para este sector, se puede observar, al menos para el caso de la institución, que las necesidades de todo tipo aún no se encuentran cubiertas. Porque existen carencias de diversos materiales educativos, de apoyos para elaborar de mejor manera los programas escolares, planes de estudio, instrumentación de los mismos, apoyo a docentes para asistencia a eventos académicos, científicos, etc. A menos que la universidad reciba el apoyo fi-

nanciero suficiente y de todo tipo, para que pueda realizar todas sus funciones y éste no llegue oportunamente cuando se requiera.

Si la sociedad demanda personas mejor preparadas, el Estado debe proporcionar los medios adecuados para que se logre lo que cualquier institución educativa persigue: mayor calidad.

Lo anterior no quiere decir que no se recibe apoyo; si hablamos de subsidio, la universidad lo recibe; sólo que este es insuficiente.

Si la palabra modernización, implica modernizamos, la escuela requiere de una mayor infraestructura y mayores apoyos para lograrlo³. Sobre todo, porque ha diversificado sus actividades académicas, con lo cual se contribuye a mejorar en los aspectos que le incumbe.

Algunas actividades académicas de la institución

Dentro de la problemática que presenta este sector educativo, destaca marcadamente la baja matrícula⁴, la escuela también presentó este fenómeno ocasionado por varios factores, uno de ellos lo constituye el mercado de trabajo y la práctica profesional del ingeniero agrónomo, encontrándose estos aspectos del currículum relacionados con la problemática del sector agropecuario y forestal⁵.

Algunas actividades académicas que coadyuvaron a mejorar la matrícula de la escuela fueron: diversos diplomados, la

3 De acuerdo con Victorino (1996), en el PND en ningún momento se habla de ampliar la infraestructura de la universidad para apoyar la cobertura.

4 En el discurso del actual Presidente ante la ANUIES, citado por Victorino (1996), se indica que la matrícula universitaria (nivel medio superior y superior) ha permanecido estancada en los últimos 15 años. Para el mundo de acuerdo con Ramos (1996), se ha experimentado un incremento que varía de acuerdo a los continentes, grandes regiones y grupos de países.

5 Familiar y socialmente Maciel (1995), considera que la conclusión de una carrera profesional es concomitante con una mejor calidad de vida, esto en los momentos actuales ya no es seguro, ni garantía de que se consiga empleo o autoempleo.

implementación de dos nuevos planes de estudio y, recientemente, el inicio de una maestría en ciencias agrícolas.

La modernización educativa no tuvo que ver en este proceso de autogestión (al menos para diplomados y licenciatura, y desconozco lo de la maestría), porque se trataba de la supervivencia de la institución⁶ y de sus trabajadores. Algunos probablemente por esa situación, se cambiaron a otras dependencias de la universidad tanto académicas como administrativas.

Dentro de la institución nunca se ha llevado a cabo ningún evento académico para reflexionar sobre los efectos de la modernización educativa⁷ que ha tenido al interior la escuela.

En cuanto al nivel educativo por lo que fue creada la licenciatura, la ESA ha venido mejorando la matrícula en este nivel a partir del primer año escolar 1994-1995⁸ pero este mejoramiento, se insiste, no es producto de la modernización educativa; es un efecto de otros factores que aquí no se explican.

Estímulos académicos

Desde hace varios años y actualmente los docentes gozan de una beca al desempeño académico (de acuerdo a cierto nivel) de manera directa y otras indirectamente. Esta beca contribuye a:

1. Por un lado, hacer más puntos, lo que produce un clima de competencia entre los académicos, que ha traído problemas de diversa índole que afectan la vida institucional.

6 Existen dos estudios realizados por Zanábrega (1996), y Zanábrega y Peto (1996), en relación a dos nuevos planes de estudio que actualmente se encuentran en marcha en la institución y algunos efectos de los mismos.

7 Esto posiblemente se deba a que el PNME, Programa Nacional de Modernización Educativa, es de tipo oficial; la ESA gozando de su autonomía no lo ha discutido y reflexionado, rescatando los puntos que pudieran ser importantes para la Institución.

8 Estudios al respecto se puede consultar con Zanábrega (1996) y Zanábrega y Peto (1996).

2. Afecta las horas-clase de los alumnos, ya que el docente se ausenta en algunas ocasiones por motivos de su participación en diversos eventos académicos y/o científicos.

Si el PND a través del PNME, de alguna manera indica el mejoramiento de las condiciones de vida de los docentes ¿Porqué ese estímulo no se aplica directo al salario?

En cuanto a otros tipos de estímulos que el docente debiera tener para mejorar profesionalmente; como proyectos de investigación (hacer una investigación) así como de otros tipos y difundirla (asistiendo a eventos académicos y/o científicos) para divulgarla; la modernización educativa para la escuela no ha producido efectos significativos⁹.

La autogestión de la escuela

Como se ha podido constatar a lo largo del presente trabajo, la modernización educativa no ha producido efectos significativos dentro de la escuela o para la escuela. La institución, a través de la autogestión, ha salido adelante, realizando actividades que han arrojado importantes avances, sobre todo en cuanto a la implementación de dos nuevas carreras: Ingeniero Agrónomo e Ingeniero en Ecología; así también el inicio de la maestría en Ciencias Agrícolas. Todo lo anterior se ha logrado gracias al trabajo en equipo de diversos académicos¹⁰. La propia institución ha tenido que racionalizar, planear y evaluar en la medida de lo posible sus actividades.

⁹ Es importante señalar que de los proyectos de investigación, ya sea dentro o fuera de la UAG, se desconocen los mecanismos para la asignación de los apoyos para poder asistir a algún evento científico y/o académico; tampoco se sabe de la oportuna entrega de los recursos para estos fines.

¹⁰ Dentro de la escuela existen problemas de tipo ideológico que han obstaculizado el trabajo académico en varios momentos.

Los problemas principales de la modernización educativa

A manera de conclusión personal, consideramos que los problemas principales surgidos a raíz de la modernización educativa son:

1. Proponer detalladamente un tipo de currículum que torne más competitivo y crítico de sus actividades a las personas formadas de esa manera. Esto debe involucrar desde los inicios de la escuela hasta la culminación universitaria (ya sea especialidad, maestría o doctorado), tomando muy en cuenta los cambios de niveles educativos, los cuales constituyen un problema para algunos alumnos.
2. Proporcionar mayor financiamiento¹¹ a todos los niveles educativos (ya sea de manera directa o indirecta) y especialmente a los sujetos que forman parte del proceso enseñanza-aprendizaje.

¹¹ Se puede consultar a Lagos (1990), el efecto que ha tenido el financiamiento en la educación en varios países.

BIBLIOGRAFÍA

- ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR, (1988). IX Conferencia Latinoamericana "Educación para el desarrollo rural". Lima, Perú.
- ÁVILA, G. J. (1989). "Conclusiones de la mesa redonda sobre: tendencia en la educación de la ingeniería para el año 2010", en *Alternativas Tecnológicas*. Academia Mexicana de Ingeniería, México. pp. 81-84.
- AMEAS, (1989). *Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior en México*. Universidad Autónoma Antonio Narro, México.
- GASTÉLLUM, F. J. R., (1992). "El Tratado de Libre Comercio y la calidad de la educación superior", en *Pedagogía*, Núm. 4, enero. UPN, México, pp. 36-39.
- LAGOS, E.R., (1990). "Efectos del proceso de ajuste económico Sobre la Educación en América Latina", en *Arathalia*, Núms. 3 y 4, diciembre. CISE-UAS. México, pp 2-22.
- MACIEL, S. J. A., (1995). "Educación y Desarrollo Económico", en *Revista "IPN Ciencia, Arte y Cultura"*. Año 1. Núm. 2. Julio-agosto. México. p. 4.
- MATA, G. B., (1989). "Presente y futuro de la profesión agronómica en México", en Mesa redonda sobre "Perspectivas de la educación agrícola superior en México", ESAUAG. México, pp 18-36.
- RAMOS, S. D., (1996). "La educación superior en el mundo: La matrícula y el financiamiento". en *Revista "IPN Ciencia, Arte y Cultura"*. Año 1. Núm. 2. Julio-agosto. México, p. 4.

ROBLES, G. V., 1987). "La educación agropecuaria en México", en *Memoria 1 Foro sobre la problemática de la productividad agropecuaria*. Universidad de Colima, México, pp. 112-119.

VICTORINO, R. L., (1996). "Cobertura, vinculación y calidad: propósitos básicos de la educación en el PND, 1995-2000", en *Primavera de la Investigación Educativa*. Abril 25-27, Coacalco, Edo. de México, pp. 169-170.

ZANÁBRIGA, P. F., (1996). "Algunas experiencias en la modificación de un plan de estudios", en *Primavera de la Investigación Educativa*. Abril 25-27. Coacalco, Edo. de México. pp. 40-47.

-----, y PETO, C. J., (1996). "Efectos en el número de alumnos de nuevo ingreso de dos carreras: ingeniero agrónomo general e ingeniero en ecología", en *Primavera de la Investigación Educativa*, abril 25-27, Coacalco, Edo. de México, pp. 75-83.

LOS ESTÍMULOS UNIVERSITARIOS Y LA CALIDAD EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Dennis Huffman S.¹

Introducción

Cuando hablamos del desempeño docente del maestro universitario debemos identificar seis dominios de conocimiento: disciplinar, pedagógico-didáctico, diseño curricular organizativo, de gestión institucional, del contexto socio-económico y político-educativo de la enseñanza y aprendizaje, y profesionalidad docente. Esto pone en evidencia la complejidad del quehacer académico de los maestros y las exigencias enormes sobre ellos para cumplir cabalmente con sus funciones.

Generalmente, los que nos dedicamos a la formación de formadores -programas de desarrollo docente- concordamos en que los resultados de nuestros esfuerzos deben promover cambios concretos en tres áreas: las creencias y actitudes de los docentes, las prácticas de instrucción de éstos y los resultados en el aprendizaje de sus alumnos. La base del éxito o fracaso de nuestra labor depende, en gran medida, de los procesos de diagnóstico docente.

En los procesos de diagnóstico y otorgamiento de estímulos económicos, debemos diferenciar entre diagnóstico y evaluación en cuanto a concepto, propósito y procedimiento. Mientras el diagnóstico es *el proceso mediante el cual se destacan, definen y se establecen relaciones entre variables que constituyen un problema para la buena marcha de una institución*, para lo cual se ocupa de *indagar los elementos de mayor tradición y*

¹ Profesor-investigador de tiempo completo del Departamento de Economía Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo.

calidad institucional que hacen visible tanto su desarrollo como el diseño y la ejecución de un plan (SEP-ANUIES, 1989), la evaluación académica es *un proceso regular y continuo, que conduce a la concepción y formulación sólidamente fundamentada de juicios de valor, acerca de los diversos objetos del desempeño docente en torno a la generación y transmisión de conocimientos* (métodos, técnicas y materiales educativos, procesos y productos en torno a la enseñanza y aprendizaje, investigación y extensión cultural, rendimiento escolar en términos de eficiencia y eficacia, planes y programas de estudio, condiciones laborales, procesos y productos administrativos que apoyan a las diversas funciones docentes, etc.). Se apoya en procedimientos técnicos que permitan la elaboración de juicios concretos sobre la producción y ejecución del trabajo académico de los maestros y alumnos. Para nosotros, cuando se refiere a la evaluación docente, se debe utilizar un concepto de diagnóstico docente, como que no se limita a la exploración explicativa de las capacidades docentes del profesor (enseñanza, investigación, servicio y difusión de la cultura), sino que tiende a establecer presupuestos de futuro -predicción clínica o estadística-, y a establecer actividades de intervención que requieren un seguimiento y control de las mismas para comprobar, desde una óptica de continuidad, si las hipótesis de mejora se van alcanzando (Lázaro Martínez, 1990). Desde esta perspectiva, el diagnóstico docente abarca propósitos remediales, por un lado, y otros de carácter potenciador y proactivo; además, desde otra perspectiva, tiene propósitos preventivos (Pérez Justo, 1990).

Este último propósito señala el carácter investigativo de los procesos de diagnóstico del desempeño docente, entendido esto como un proceso de evaluación que genera conocimientos sobre las relaciones educativas en un conjunto de variables relevantes y pertinentes para facilitar una formación integral tanto de los alumnos como de los profesores; y demuestra una dimensión procesual y acumulativa de la información a partir de dos niveles:

1. *Macroprocesual* con carácter general para todos los actores educativos (maestros, alumnos y administradores) para explicar las relaciones distintas entre variables diversas.
2. *Microprocesual* de carácter específico, diseñado para aquellos casos que requieren acciones concretas para tomar decisiones, resolver problemas, superar deficiencias o promover la optimización de determinadas destrezas, habilidades o capacidades de enseñar, investigar o realizar proyectos de extensión universitaria.

El primer apartado de este trabajo abarca la relación entre la planeación y evaluación en los procesos administrativos. Con frecuencia, las universidades han destinado la mayor parte de sus recursos a garantizar la formación inicial de su personal docente (Pereti, 1987). Pero una vez adquirida ésta, no se disponen ya de suficientes reservas y abandonan la formación de los maestros en activo, a pesar de que estudios mundiales han probado una disminución general de la calidad de los conocimientos al cabo de siete años.

Aparte de los aspectos evaluados por los alumnos, la planeación educativa debería incorporar también observaciones directas de la actuación del docente en el aula, laboratorio o campo experimental por parte de expertos en didáctica y la opinión de los colegas en su área de trabajo. Si queremos obtener una valoración realista e insesgada, habrán de tenerse en cuenta las condiciones académicas, personales e institucionales en las que se desarrolla el trabajo del profesor evaluado (Tejedor y Montero, 1990): *status* profesional, organización académica, disponibilidad de recursos, programas de formación docente e investigadora, y las características de los alumnos. Consideramos que todos estos aspectos de la docencia universitaria son de enorme importancia y que por lo tanto requieren tratamientos diferenciados.

De acuerdo con Blazquez Entonado (1990), para que las prácticas de diagnóstico tengan una repercusión favorable en el desempeño docente se requiere que:

1. Los evaluadores actúen con suma delicadeza, procurando no herir sensibilidades y destacando los aspectos positivos de la evaluación, ya que los docentes desean y temen ser evaluados por lo general.
2. Los profesores reconozcan los contenidos concretos, objeto de la evaluación, a fin de que puedan orientar su acción docente.
3. Los criterios sean éticos y susceptibles de una valoración subjetiva con democracia.
4. Las evaluaciones se basen en más de una fuente de información y en más de un medio para recoger datos.
5. Los resultados del diagnóstico docente tengan injerencia real en la toma de decisiones.
6. Los profesores sean informados de los resultados de la evaluación.
7. Los maestros tengan la posibilidad de revisar y discutir los resultados con los evaluadores.
8. Existan ayudas razonables por parte de la institución a fin de que los profesores puedan corregir los aspectos negativos de la evaluación.
9. Los evaluadores tengan cuidado con las formas de transmitir la información al profesorado y con el modo de difundirla a otros medios.

Debemos estar conscientes de que todos los diagnósticos docentes pueden afectar la forma de enseñar. Es necesario asegurarnos de que la evaluación que diseñamos y ponemos en práctica tenga una injerencia positiva, sin convertirse en un obstáculo considerable del buen funcionamiento de la enseñanza y aprendizaje.

El segundo apartado del trabajo toma en consideración una investigación evaluativa (Huffman S., 1996) en torno a:

1. Un análisis de los procesos de diagnóstico docente realizados durante los últimos cinco años en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), a nivel de licenciatura, para explicar los efectos del diagnóstico, medida y valoración de la intervención educativa universitaria sobre los procesos y productos de la enseñanza.
2. La elaboración de un modelo explicativo de las relaciones causales entre las variables directas e indirectas de la calidad del desempeño docente a nivel superior con respecto al modelo actual de evaluación.
3. La propuesta de un modelo alternativo que vincule mejor los procesos y productos académicos con la evaluación de los mismos.

Antes de seguir, consideramos que es importante diferenciar entre *evaluación* e *investigación evaluativa* con respecto a seis elementos (Worthen y Sanders, 1987):

1. **Autonomía del estudio:** se realiza la evaluación a solicitud de un destinatario en concreto, mientras que la ciencia es un proceso independiente y autónomo.
2. **Características del objetivo de estudio:** por un lado la evaluación pretende llegar a una valoración fundamentada, y la investigación evaluativa, por otro, pretende generar conocimiento.
3. **Capacidad del estudio para generalizar sus resultados:** la evaluación busca contextualizar sus inferencias, mientras que la investigación prefiere generalizar sus hallazgos, independientemente del tiempo, lugar y uso que se les dan.
4. **Criterios para juzgar el estudio:** el valor de la evaluación se basa en cinco criterios: credibilidad, utilidad, viabilidad, exactitud, y convenciones legales y éticas; mientras tanto, el

valor de la investigación parte de dos criterios: validez interna y externa.

5. **Los destinatarios del estudio:** existe mayor identificación del evaluador con el destinatario del estudio que con los investigadores.
6. **Los factores de tiempo en el estudio:** los límites de tiempo son más definidos en las evaluaciones.
7. **La base disciplinaria del estudio:** los evaluadores no gozan de la misma libertad que los investigadores para definir sus categorías de análisis.

En el tercer apartado, ofrecemos un análisis del desempeño docente de los profesores de la UACH, una comparación de distintas acepciones de calidad docente en nuestra Universidad, una descripción de los antecedentes evaluativos en la institución con respecto al quehacer académico, y la determinación de ciertos supuestos hipotéticos en torno a la evaluación docente en la UACH.

Finalmente, ofrecemos algunas observaciones y sugerencias en torno a las exigencias de diagnóstico docente, su vinculación con la planeación educativa y el carácter multirreferencial del desempeño docente universitario.

Planeación y criterios de diagnóstico docente

Expuesta nuestra definición del concepto de diagnóstico docente, conviene tener presente que se trata de un proceso que debe orientarse en virtud de una serie de criterios -por **criterio** se entiende el principio regulador que sirve de punto de referencia para la emisión de un juicio valorativo determinado- que debe basarse en lo siguiente:

1. **La eficacia interna de la ejecución de las actividades docentes sometidas a evaluación.** Mediante este criterio, se

trata de establecer la relación (de correspondencia o no) entre lo que se programa (los fines, los objetivos y metas, la metodología y técnicas, los contenidos y mecanismos de acreditación, etc.) y los productos que se obtienen (escritos, trabajos, ensayos, proyectos, actividades observables, etc.). Puede decirse que el centro específico hacia el que se dirige la consideración del criterio de eficacia lo constituyen los elementos de entrada (los principales, en este caso, serán los requisitos mínimos de rigor académico propio de la planeación educativa) y los elementos de salida o productos (resultados de la acción educativa).

2. **La eficacia del proceso en cuestión.** Bajo este criterio se trata de determinar el nivel óptimo del proceso de generación y transmisión de conocimiento para determinar necesidades de desarrollo docente; es decir, aún cuando se haya tratado de un proceso eficaz (bajo el supuesto que se hayan alcanzado en la práctica las finalidades propuestas, al nivel que fuere), ello ha sido poniendo en práctica los mejores medios estratégicos posibles, la cantidad de recursos, personal y tiempo adecuado, etc. Con base en perfiles académico-profesionales (Martínez M. y colaboradores, 1986), podríamos diferenciar entre cuatro concepciones de Programas de Desarrollo Docente (Piastro, 1995):

- 2.1 un **enfoque tecnicista positivista** que busca mejorar técnicas de enseñanza, el uso de medios didácticos y la implementación de recetas instruccionales;
- 2.2 un **enfoque centrado en procesos curriculares** a partir de la adquisición de habilidades y destrezas necesarias para el ejercicio profesional, vinculando teoría y práctica;
- 2.3 un **enfoque centrado en la reflexión profesional**, el cual se basa en la selección y organización de actividades de investigación-acción, la vinculación dialéctica de práctica-

teoría-práctica y el desarrollo de habilidades cognoscitivas;

2.4 un *enfoque de calidad total* en el cual se plantean dos versiones fundamentales: la del profesor que aprende a ser profesor, y la institución que aprende a ser mejor institución; de esta manera, los docentes se convierten en miembros representantes de una cultura y en el elemento crítico para transformar la institución a partir de un análisis global tanto de políticas institucionales de calidad como de programas coherentes con estas políticas.

3. *La eficiencia externa de los resultados del proceso educativo sobre el que se ejerce el diagnóstico planteado.* Dicho de otra manera, se trata de determinar el impacto institucional o social de los resultados en cuestión, en los respectivos entornos de referencia de instancias particulares (área, departamento, institución, subsistema de educación regional, etc.).

Cuando se habla de planeación educativa, es necesario explicitar éstos u otros criterios de evaluación para poder aprovechar adecuadamente los resultados obtenidos. Como lo señaló Alfonso Rangel Guerra (1982), el Sistema Nacional de Planeación de la Educación Superior descansa en las unidades institucionales para su posterior integración a nivel estatal, regional y nacional. Sin embargo, la creación de éstas en diversas instituciones de educación agrícola superior (IEAS) no ha podido concretarse en proyectos institucionales de planeación en forma cabal, abarcando todas sus tareas básicas: normatividad, organización y procedimientos, planeación, evaluación, financiamiento e información. Con frecuencia se han limitado a aspectos de normatividad y distribución financiera.

Sin sistemas internos eficientes de planeación educativa, las IEAS han padecido de serios problemas, como los señalados

por Todd y Gago Huguet (1990) en torno al sistema nacional de educación superior:

1. *Improvisación y exceso de flexibilidad* en la implantación de carreras, planes y programas de estudio, requisitos de ingreso y condiciones de contratación de personal académico y administrativo.
2. *Disminución marcada de la eficiencia terminal* que es reflejo de la baja calidad en la educación debido a la ineficiencia de la transmisión del conocimiento y deficiencias en torno a las técnicas de apoyo didáctico, el acervo bibliográfico, mecanismos de información, generación de una mística de labor científica y evaluación permanente.
3. *Rezagos importantes* en cuanto al desarrollo tecnológico y la investigación científica.
4. *Deficiente formación docente* que inhibe métodos didácticos basados en conocimientos fundados, discusión y crítica en forma conjunta entre alumnos y maestros.
5. *Dispersión de esfuerzos* que produjo modelos solitarios en diferentes entidades de la República sin vinculación con otras instituciones del país, sin aprovechamiento interinstitucional y sin coordinación de actividades.
6. *El soslayo de responsabilidades históricas* de generar y difundir la cultura.
7. *Escaso aprovechamiento de oportunidades* de generar una mística de solidaridad social entre los estudiantes universitarios y los sectores marginados del país.

Dicha problemática obstaculiza la modernización política, económica y social del campo mexicano; aunque la Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior -AMEAS- (1989), a través de las acciones propuestas en el Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior en México, intenta insertar las

funciones sustantivas de las IEAS (docencia, investigación y extensión cultural) en el contexto de los grandes acuerdos nacionales para el desarrollo agrícola:

1. **Participación democrática.** Se busca impulsar la concertación entre el Estado y las organizaciones sociales.
2. **Modernización del campo y uso eficiente de los recursos naturales.** Se intenta fortalecer el sector agropecuario a través de la capacitación para la producción, la organización de productores y el uso racional de los recursos naturales mediante programas de docencia, investigación y extensión.
3. **Mejoramiento de la calidad** de la educación y fortalecimiento científico y tecnológico. Se pretende promover programas de:
 - 3.1 formación, consolidación y fortalecimiento de grupos de investigación;
 - 3.2 atención y estímulo de profesores e investigadores;
 - 3.3 aumento gradual y sostenido a los recursos utilizados en la actividad científica;
 - 3.4 financiamiento privado a proyectos de desarrollo tecnológico e investigación;
 - 3.5 fortalecimiento de los acervos de información, y
 - 3.6 depuración de los contenidos educativos, métodos y materiales de enseñanza que han demostrado ser inadecuados.
4. **Coordinación para el aprovechamiento de oportunidades.** Se proponen trabajos interinstitucionales para optimizar los recursos humanos, financieros y naturales otorgados a las instituciones de educación agrícola superior.
5. **Consolidación de una cultura de planeación y evaluación.** Este binomio implica planear para evaluar y evaluar lo pla-

neado. Sin sistemas adecuados de retroalimentación, coordinación y participación en ámbitos diferenciados de competencia, no podremos llegar a internalizar la necesidad de planear y evaluar para mejorar.

Se trata de conformar un proceso de planeación y evaluación continuo y participativo en distintos niveles y ámbitos para movilizar y sumar voluntades y esfuerzos con políticas y enfoques nacionales.

Calidad en el desempeño docente

Cuando diseñamos este estudio sobre modelos evaluativos de calidad docente en la Universidad Autónoma Chapingo (UACh), partimos de un análisis documental de otros estudios realizados con respecto al objeto de estudio, es decir, el diagnóstico docente, y a la fundamentación teórico-epistemológica de un método de investigación, acorde con nuestros propósitos, para elaborar una serie de interrogantes que buscamos contestar:

1. **¿Qué es el diagnóstico docente?** Tiene diversas acepciones: como *actividad científica*, *ejercicio del sentido común*, la *sistematización de la intuición* opinamos que la evaluación docente es el diagnóstico, medida y valoración fundamentada de la intervención educativa del maestro para la *elaboración de un discurso persuasivo* de la credibilidad de los resultados obtenidos y la validez de las acciones sugeridas a raíz del estudio.
2. **¿Quiénes deben ser los evaluadores?** Mientras unos consideran que es necesario recurrir a sujetos evaluadores externos a la institución para minimizar los efectos de sesgo en el diagnóstico docente, otros opinan que es más importante garantizar el conocimiento del contexto institucional en el cual se lleva a cabo dicha valoración por medio de sujetos internos. Además, se discute la validez de evaluaciones realizadas por estudiantes, los administradores, otros maestros y los

mismos profesores -en forma de autoevaluación- ya que el uso de cada uno de ellos, como **sujeto de evaluación** o **informante calificado** tiene sus ventajas y desventajas el sujeto de evaluación es aquél que lleva a cabo la evaluación: diseña el estudio, elabora los instrumentos, recoge los datos, interpreta los resultados y propone acciones para mejorar el objeto de evaluado; mientras el informante de la evaluación es aquél que sólo participa como fuente de datos; de esta manera, los estudiantes que "evalúan" a sus profesores, llenando cuestionarios o respondiendo a entrevistas, en realidad no evalúan sino informan sobre el desempeño docente.

3. **¿Cuál es el objeto del diagnóstico docente?** Dado que gran parte de lo que se evalúa en torno al desempeño docente se basa en lo medible, a corto plazo, con frecuencia se reducen substancialmente los resultados de los procesos de evaluación, limitándose a la rendición de cuentas por parte de los profesores, y al análisis de costos y beneficios por parte de administradores. Desde esta perspectiva, los destinatarios del diagnóstico docente no son los maestros que buscan mejorar los **aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos del currículum** -los aspectos estructurales-formales del currículum se refieren a las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica del centro educativo, de las legislaciones que norman la vida escolar; y los aspectos procesales-prácticos tocan el desarrollo del currículum: la relación maestro-alumno, la relación con el contenido, el proceso grupal y el problema de la evaluación del aprendizaje y programa escolar (Alba, 1991)-. Los destinatarios más comunes son los administradores que buscan la eficiencia en el desempeño docente, en el mejor de los casos, o la legitimación de los procesos para asignar sobresueldos con base en la productividad -deshomologación salarial-, en el peor de los casos. Nosotros consideramos que el objetivo de los procesos de evaluación docente debe ser la **medición y**

valoración fundamentada de las variables directas e indirectas de la calidad del desempeño docente: diseño instruccional, eficiencia docente, micro clima institucional, formación docente y productividad académica -opinamos que la **calidad del desempeño docente** es la transformación y cambio continuo de los procesos educativos; la **eficiencia docente** es la relación entre el **diseño instruccional** y los productos académicos obtenidos; el **diseño instruccional** es el proceso mediante el cual el docente selecciona y organiza sus estrategias de enseñanza, los contenidos curriculares y la manera de evaluar dicho proceso; el **micro clima institucional** es la percepción colectiva de los docentes y alumnos en torno al comportamiento organizacional, influido por factores externos e internos del quehacer académico en dicha organización; la **formación docente** incluye la capacitación, actualización y superación de los maestros; y los procesos y productos educativos conforman la **productividad académica**-.

4. **¿Cuáles deben ser las características de un diagnóstico docente?** Existe una serie de contradicciones en torno a cómo debe diseñarse un proceso para diagnosticar el desempeño docente. Desde los enfoques gerenciales, con su orientación hacia la administración de contenidos curriculares -aquí diferenciamos dos niveles del quehacer académico: la **administración de contenidos curriculares** que percibe el docente como un ejecutor de normas establecidas en los programas de estudio y la **elaboración de contenidos curriculares** que visualiza al maestro como un sujeto didáctico que planea su comportamiento con base en el conocimiento de su contexto áulico y los procesos individuales y grupales inherentes en la enseñanza y aprendizaje; la fundamentación teórico-epistemológica de las relaciones maestro-contenido-alumnos; la selección y organización de estrategias de enseñanza y contenidos curriculares amplios, rebasando lo que se estipula en el programa de estudios que imparte; y la evaluación de

los procedimientos e instrumentos utilizados en la enseñanza y aprendizaje-; se busca la manera de que la dirección pueda supervisar y perfeccionar los programas educativos. Sus características principales son: la *objetividad científica*, la *universalidad* de sus procedimientos e instrumentos, las *técnicas cuantitativas* del empirismo, la determinación de *uniformidades causales*, el énfasis en el *análisis de tareas* y la *verificación intersubjetiva* de los datos obtenidos. Por otra parte, los enfoques subjetivistas, con su orientación hacia la transformación y cambio de los procesos curriculares para mejorarlos, se busca más relacionar la evaluación con la experiencia concreta de los destinatarios, que llegar a una proposición “verdadera” o “generalizable”. Se trata de conseguir una perspectiva válida en el marco de referencia del grupo para el que se realiza la evaluación. Sus características principales son: de carácter *naturalista* (basada en la experiencia de los destinatarios), de *múltiples perspectivas* (aunque no concuerdan entre sí), de *investigación histórica* y el *seguimiento de los hechos* en el transcurso del tiempo, dirigido a los intereses del observador y una mezcla de teoría y práctica cuyo objetivo principal consiste en mejorar la *comprensión de individuos particulares*. Se dirige más a los destinatarios no técnicos -como profesores y al público en general-; utiliza el lenguaje ordinario y categorías cotidianas de acontecimientos; y se basa más en la lógica informal que en la formal. Los instrumentos preferidos para recoger datos son las entrevistas y observaciones informales; con frecuencia, sus trabajos se ponen por escrito a modo de estudios de casos (House, 1994).

Desde nuestra perspectiva, esta última posición es más adecuada para el diagnóstico docente que busca vincular los procesos de evaluación con la calidad del desempeño del maestro. Después de reflexionar sobre estas interrogantes y llegar a unas respuestas provisionales, consideramos que la siguiente

tarea tenía que ser un análisis teórico de los antecedentes de evaluación docente en la Universidad.

Calidad docente y modelos evaluativos

Recurrimos a los documentos institucionales de evaluación del desempeño docente -analizamos las convocatorias de los diferentes programas de evaluación docente, sus instructivos, formatos para sistematizar la productividad académica y la manera de asignar puntaje específico de acuerdo con sus criterios e indicadores de calidad; diferentes artículos sobre estudios realizados anteriormente en la UACH; y un documento elaborado por el Sindicato de Trabajadores Académicos de la UACH (1995) que fue el resultado de una encuesta realizada el año pasado- y a las experiencias propias, como **sujetos de evaluación institucional** y como **objetos de evaluación docente**, para descifrar la base teórica de los métodos e instrumentos utilizados en los últimos cinco años en nuestra Universidad. Cabe aclarar que en nuestra institución, tenemos una historia relativamente larga de diagnóstico docente que data desde 1985, a través del Programa de Promoción por Productividad y Perfil de Formación Docente, en que participan el sindicato de los trabajadores académicos y autoridades institucionales para conformar una comisión mixta con la finalidad de dar la oportunidad a los profesores de tiempo completo en la UACH de subir su categoría académica -y por ende su salario- con base en el desempeño realizado. Podemos regresar aún más en la historia institucional de diagnóstico docente si incluimos los procesos de contratación por medio de exámenes de oposición como requisito para ingresar a la institución y los procesos de cuestionamiento de los profesores en los cuales los alumnos de la universidad tienen el poder político institucional para reclamar el desempeño de sus profesores y exigir su remoción o cambio de grupo.

Sin embargo, no fue sino hasta el principio de esta década, a raíz de las exigencias desde el exterior de la institución, por

parte de la Secretaría de Educación Pública que, aunado a las restricciones presupuestales y a la posibilidad de aprovechar recursos adicionales de la SEP, se dio un auge con respecto a evaluación docente en la UACH.

En todos los procesos evaluativos utilizados se ha buscado eficiencia y calidad en el desempeño de los profesores; sin embargo, el concepto de calidad no era homogéneo y se pudieron diferenciar cinco acepciones del término:

1. **Calidad como excepcional.** Desde esta perspectiva, en 1991, se basó el diseño de diagnóstico docente en lo que llamamos un *modelo calidad-productividad* en donde se trataba de distinguir unos docentes de otros, a pesar de que fue difícil definirla en forma precisa. El diagnóstico docente, así concebido, tenía la finalidad de apremiar y distinguir a los maestros sobresalientes con base en un análisis de productos académicos (Worthen y Sanders, 1987).
2. **Calidad como perfección o mérito.** Esta perspectiva, base para el *modelo eficiencia-productividad* en 1992, visualizaba la calidad como consistencia en la realización de las actividades académicas, es decir, que respondiera a los requisitos exigidos -"docentes que realizaban bien su quehacer"- . El diagnóstico docente fue la garantía de dicha eficiencia, desde un enfoque orientado más a los objetivos establecidos institucionalmente.
3. **Calidad como adecuación a propósitos.** Lo fundamental de esta concepción de calidad es la **utilidad de las actividades docentes**. El Programa de Carrera Docente, desde dicha perspectiva, buscaba estrechar la relación entre los **resultados y los fines u objetivos propuestos**; los programas y actividades académicas debían responder a las **necesidades de los demandantes** de sus productos y servicios. Así, en el *modelo formación-productividad* utilizado en 1993, el diagnóstico

docente tenía la finalidad de garantizar el cumplimiento de los objetivos establecidos en el marco legal de la institución. Esta orientación hacia la evaluación por expertos contenía muchos aspectos del enfoque anterior en cuanto a eficiencia, eficacia y adecuación a objetivos curriculares.

4. **Calidad como producto económico.** Este concepto de diagnóstico es una aproximación al concepto de calidad desde la perspectiva de la relación existente entre el costo de los productos y servicios elaborados o realizados, y los beneficios obtenidos. Desde el *modelo costo-beneficio*, base para el Programa de Desempeño Docente utilizado en 1994 y el actual Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (1995-1997), el diagnóstico docente se ha orientado hacia la relación entre los costos para elaborar productos académicos y la rendición de cuentas por parte de los profesores. La orientación de este modelo es hacia la gestión académica y los administradores que se enfrentan a la toma de decisiones educacionales.

En una fase posterior del estudio, examinamos un *modelo actitudes-clima institucional*, que suponía que la eficiencia docente no era el resultado de una relación directa entre la productividad académica y la formación del profesor, sino que el grado de eficiencia dependía más bien de las actitudes del maestro hacia su quehacer y el micro clima institucional donde laboraba. Levamos a cabo un análisis actitudinal con una muestra representativa de los profesores y los alumnos del Departamento de Economía Agrícola para comparar los perfiles actitudinales con la eficiencia docente calificada por los alumnos.

Sin embargo, llegamos a la conclusión de rechazar el *modelo actitudes-clima institucional* como un modelo explicativo de la calidad de desempeño docente, y elaboramos otro más complejo, el *modelo estructural para el diagnóstico del desem-*

peño docente que aún queda pendiente para validar en la última fase del estudio.

Conclusiones

Aunque los diagnósticos docentes utilizados con más frecuencia son utilizados para retroalimentar el desempeño docente y optimizar los procesos de evaluación y aprendizaje, sólo son instrumentos que califican o describen el desempeño administrativo del maestro (Prado M. y Amaya G., 1996). Dichas evaluaciones incorporan aspectos tan generales de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los encuentran de poca utilidad práctica en su diseño instruccional.

En vez de utilizar las evaluaciones docentes para justificar incrementos salariales, permanencia o promoción de los profesores, debemos vincularlas con el mejoramiento de las prácticas docentes a través de mecanismos de retroalimentación continua (Buthram y Wilson, 1987). Necesitamos más programas de desarrollo docente orientados a la intervención educativa a partir de talleres, enseñanza por parejas, asesoría intensiva en forma individual y procesos evaluativos continuos de seguimiento del comportamiento docente.

La vida del aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar dentro de ella, pueden caracterizarse como un complejo conjunto de variables estables y/o accidentales, que interactúan (Pérez Gómez, 1989). Es necesario reconocer el carácter multirreferencial de la docencia universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBA, Alicia de (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Coordinación de Humanidades y Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM. México, D.F.
- AMEAS (1989). Plan de **Desarrollo de la Educación Agrícola Superior en México**. SEP-SEIC, DGICSA. México, D.F.
- BLAZQUEZ ENTONADO, Florentino (1990). "Problemas, métodos y sentido de la evaluación de la docencia universitaria". En **Campo Abierto**, N° 7, Madrid, pp. 7-25.
- BUTHRAM, Joan L. Y WILSON, Bruce L. (1987). "Promising Trends in Teacher Evaluation". En **Educational Leadership**, Vol. 44, N° 7, abril. EUA.
- HOUSE, Ernest R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Ediciones Morata, Madrid.
- HUFFMAN S., Dennis (1996). "Calidad docente y modelos evaluativos". Ponencia presentada en el Ier **Congreso Estatal en Educación, Ciencia y Tecnología**, Escuela Normal Superior del Estado de México, Toluca, el 21 de mayo, México.
- LÁZARO MARTÍNEZ, Ángel J. (1990). "Problemas y polémica en torno al diagnóstico pedagógico". En **bordón, revista de orientación pedagógica**, Vol. 42, N° 1, Madrid, pp. 7-15.
- MARTÍNEZ M., Manuel (1986). "La elaboración de perfiles académico-profesionales como instrumentos de desarrollo y evaluación de resultados de la función docente universitaria". En **pontificia universidad**, Boletín de Pedagogía Universitaria, Vol. 20, Chile.
- PÉREZ JUSTO, Ramón (1990). "Recogida de información en el diagnóstico pedagógico". En **bordón**, Revista de Orientación Pedagógica, Vol. 42, N° 1, Madrid, pp. 17-29.

----- Gómez, A. (1989). "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), **La enseñanza: su teoría y práctica**. 3ª edición. Grefol, S.A. Madrid, pp. 95-138.

PERETTI, André de (1982). "Las exigencias de extensión, coherencia y variedad en la formación y el perfeccionamiento del profesorado". En **Revista de la Educación**, N° 284, Madrid.

PIASTRO, Estrella (1995). "La formación docente en las instituciones de educación. La pedagogía de la incertidumbre". En **Universidad Iberoamericana, DIDAC**, N° 25, Primavera, México, D.F.

PRADO M., Evelyn y AMAYA G., Jesús (1996). "Hacia una evaluación docente fundamentada en el proceso de aprendizaje". En **Universidad Iberoamericana, DIDAC**, Primavera, México, D.F., pp. 26-30.

RANGEL Guerra, Alfonso (1982). **Planeación de la Educación Superior**. CONPES-ANUIES, México, D.F.

SEP-ANUIES (1989). **Manual de Planeación de la Educación Superior**. Editorial Offset Universal, México, D.F.

STAUACH (1995). "Evaluación de los programas de estímulos". En **STAUACH en Marcha**, Boletín Semanal del Quehacer Sindical Cotidiano, Número Especial de la Comisión de Estímulos. N° 4, abril, STAUACH, UACH, Chapingo, Edo. de México.

TEJEDOR, F. Javier y Montero, María Lourdes (1990). "Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesorado universitario". En **Revista Española de Pedagogía**, Año XLVIII, N° 186, mayo-agosto, Madrid, pp. 259-279.

TODD, L. E. y Gago Huguet, A. (1990). **Visión de la universidad mexicana 1990**. Ediciones Castillo, México, D.F.

WORTHEN, Blaine R. y Sanders, James R. (1987). **Educational Evaluation. Alternativa approaches and practical guidelines**. Longman, New York.

PLANEACIÓN, EVALUACIÓN Y RESECTORIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR HOY

Liberio Victorino Ramírez¹

“Después de conocer el diagnóstico y los escenarios, existen pocas posibilidades de transformación de la Universidad Pública, particularmente de la UACH. Mientras tanto seguimos en el dilema: o nos reformamos para coadyuvar a un mejor nivel de productividad y elevar los niveles académicos o corremos el riesgo de un escenario aterrador pero no improbable, que incluya una reestructuración administrativo-académica desde la SEP”. (L.V.R. Premio. Primer Lugar. Ensayo, STAUACH. Chapingo, México, 1990).

Introducción

Este trabajo es un avance parcial de una investigación en proceso². Se presenta como una síntesis del Capítulo V del índice del referido trabajo, bajo el subtítulo: **Principales orientaciones de las políticas para la educación agrícola superior en México, durante el sexenio, 1989-1994**. La justificación principal de exponer este apartado es con el fin de que los universitarios: profesores-investigadores, autoridades y estudiantes conozcamos cuáles son las orientaciones de las principales acciones educativas dominantes hacia esta área y, en consecuencia, busquemos distintas opciones de desarrollo académico.

¹ Profesor-Investigador de tiempo completo del área de Ciencias Sociales de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo.

² Victorino Ramírez L. Acción estatal en educación agrícola superior, 1989-1994. Trabajo financiado por la Universidad Autónoma Chapingo durante el presente ejercicio fiscal.

Tanto otros elementos de justificación, motivos, objetivos, metodología y supuestos, se plantean detalladamente en el protocolo de la investigación y se presentarán asimismo en el informe final de la misma, por lo que, sólo señalo que el objetivo de este avance consiste en identificar los principales cambios en las políticas educativas relacionadas con la planeación, evaluación y resectorización de la Educación Superior Hoy. Se espera asimismo aportar elementos explicativos ante la eminente reubicación de cuatro instituciones de la EAS que ya no dependerán de la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural (SAGAR), entre ellas la Universidad Autónoma Chapingo.

Reseña metodológica

Brevemente se puede decir que la investigación se rige bajo un estudio de corte cualitativo. Mi posición como investigador es conscientemente subjetiva. Mi papel como sujeto es de una clara y decisiva relación con el objeto de estudio. Es decir, que en dicha investigación me presento como estudioso del problema de la educación agrícola superior, al mismo tiempo como actor y gestor de los cambios en tanto aplicación de los resultados.

En una investigación, acción o participación en tanto corriente metodológica como la que se propone, ocupa un lugar destacado la comprensión e interpretación del fenómeno objeto de estudio. Las fuentes son de tipo documental y discursiva, preferentemente planes, programas y propuestas de variados sectores sociales ligados a la educación. Los instrumentos son cuestionarios y entrevistas. Las técnicas son preferentemente, la observación y la entrevista profunda a informantes clave³. Asi-

³ Los informantes clave son aquellas personalidades que tienen el conocimiento y la experiencia sobre los problemas universitarios. Por lo tanto, su opinión es para fines de la investigación, verdades plausibles.

mismo un seguimiento y conducción durante todo el sexenio 1988-1994 de más de 9 foros anuales nacionales de docencia-investigación y servicio en el medio rural⁴.

La bibliografía se constituye en más de 150 citas de contenido, además del conocimiento personal y las referencias textuales de nuestros informantes de calidad.

Resultados y tendencias

1. **Transición de la política a las políticas en educación superior.** Tal como se expone en el esquema No. 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:

1.1 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.

1.2 En el Cuadro No. 1 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. Aparece

⁴ Existe cierto interés para recabar información de las personas calificadas participantes en los foros nacionales de docencia, investigación y servicio que justamente en 1989 se hizo el primer foro. Para 1994, se hizo el séptimo y para 1996, se desarrollará el IX evento.

asimismo un incremento de recursos propios sea por cuotas estudiantiles o por venta de servicios.

1.3 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 determinado por el aumento mínimo establecido en los pactos. Desde 1990, hay aumento de ingresos (no de salarios) de pocos docentes vía los estímulos económicos.

1.4 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 estatal. 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 (PDI) concretan aquellas medidas⁵.

1.5 Respecto a la evaluación, hasta 1988 hay un seguimiento superficial de las funciones universitarias. Las IES cubren ciertas prescripciones sin juicios ni acondicionamientos. Desde 1989 se pasa de la planeación a la evaluación como política dominante para el control de las IES. Se vive una euforia por la evaluación, de forma tal que distintas instancias oficiales solicitan evaluaciones externas e internacionales⁶, nacionales⁷ y auto-evaluación⁸,

⁵ 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.

⁶ Coombs, Philip (Coordinador), (1991). *Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior en México*. FCE.

considerando una mínima participación de los profesores mediante los pares académicos⁹.

1.6 El SINAPES también se fortalecía 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.

1.7 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 funciones¹⁰ propusieron diversas estrategias para elevar la calidad. Entre las fundamentales destacan las siguientes: revisar contenidos, renovar métodos, privilegiar la formación de maestros, articular los diversos niveles educativos y vincular los procesos pedagógicos con los avances científicos y tecnológicos. Estas estrategias también incluyen al posgrado nacional.

2. 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:

2.1 Hasta 1988 se daba cierta apertura e iniciativa de cambios propios a las Instituciones de Educación Agrícola Supe-

⁷ Dicha evaluación se concretó con la participación de la SEP, vía la CONAEVA.

⁸ *Idem*.

⁹ 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.

¹⁰ Véase SEP. Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994. A lo largo del sexenio se publicaron 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 esa política educativa.

rior (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 líneas 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.

- 2.2 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.
- 2.3 En el contexto de las distintas facetas de evaluación nacional la educación agrícola superior pasó a ser un área más entre las distintas de conocimiento de la educación superior y de su propio sistema. Lo más reconocido y rescatable de los procesos evaluatorios para bien de las universidades y para generar una cultura de evaluación académica, consiste en reproducir los pares académicos, en tanto procesos de evaluación participativa en los diferentes aspectos de la educación agrícola superior.

Como acotamiento final se puede decir que actualmente es conveniente conocer el impacto de estas políticas con el fin de proponer estrategias de desarrollo con amplia participación en los procesos de planeación y evaluación de los profesores, estudiantes y autoridades.

Se puede asegurar que ya existen apreciaciones al respecto. En varias IEAS se vienen trabajando distintos proyectos de

cambio. Pese a estos intentos, en el presente semestre (agosto-diciembre de 1996), las únicas cuatro instituciones de educación agrícola superior que tenían como cabeza de sector a la SAGAR tienen que resectorizarse y estar más vinculadas con la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Resectorización de la educación agrícola superior hoy

Aquellas notas que escribí en 1990, haciendo referencia a la resectorización de la UACH. y que se retoman textualmente en la primera página de este ensayo, no eran una "profecía", sino que sólo avizoraba el futuro de la política educativa gubernamental y un escenario negro o por lo menos gris para los universitarios.

Sin embargo, con el fin de no exagerar los rumores que proliferan en la Universidad, de una cosa hay que estar seguros:

"Una cosa es la solicitud hacia la resectorización de las únicas cuatro IEAS que dependen de la SAGAR, y otra muy distinta su incrustación dentro de alguna Subsecretaría de la SEP, con el fin de imponernos cabalmente su modelo. Resectorizar no es uniformizar, tampoco es cancelar o desaparecer".

A lo largo de más de 10 años, la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos, en el contexto de la reorganización de la administración pública ha venido funcionando, cancelando y reduciendo sus oficinas y sus funciones específicas. Todos esos cambios tenían como marco de referencia la reforma a los preceptos constitucionales, entre otros, al 27, 3º y 130, primero, y al 4º recientemente, que se ligaban a los apoyos y servicios a los sectores más desprotegidos del medio rural.

Además de lo anterior, están jugando un papel de primer orden las "recomendaciones" de organismos internacionales como OCDE y la UNESCO, quienes coinciden en que toda la educación pública deben concentrarse, de acuerdo al "nuevo

federalismo”, en una sola secretaría, o sea el Ministerio de Educación Mexicano, la SEP. Empero, algo que no hay que dejar de señalar es que la SAGADER, aseguró su fundamento basado en el Artículo 27 constitucional en sus propias atribuciones como una secretaría de reciente creación (1995); no se encuentran en ninguna de sus atribuciones atender los asuntos relacionados con la educación agrícola superior¹¹.

Con base en estos señalamientos y como una medida de concretar el “nuevo federalismo”, desde la lógica de la burocracia política de SAGADER no existe ninguna justificación para seguir atendiendo asuntos de presupuestación pública a las cuatro instituciones de educación agrícola superior: C.P., UAAAN, el CESAEDRO y la UACH.

Sin que esto quiera pensarse como un entreguismo de la universidad al gobierno, a mi modo de ver, hay muy pocas posibilidades de justificar (así como está la UACH: con problemas presupuestales, baja en el ingreso estudiantil; diferencia y cierto desencanto de un sector de los docentes, despreocupación en un sector de los trabajadores administrativos y una debilidad de las autoridades y su Consejo Universitario para conservar opiniones y acuerdos que permitan pensar en la Universidad para su fortalecimiento como una universidad pública con patrimonio propio y organización académica de manera autónoma) administrarla con la misma organización académico-administrativa.

Actualmente, cuando en la UACH se ha desvanecido su papel protagónico en el movimiento social, cuando no tiene buenas relaciones públicas con la burocracia estatal (SEP, ANUIES, etc.), y cuando el bloque ideológico (la administración central y sus asesores) padece una crisis de confianza, difícil-

¹¹ Poder Ejecutivo Federal Iniciativa de reformas y adiciones a la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal. México, 9 de diciembre de 1994. Ligado a la reorganización de las dependencias oficiales, la iniciativa “propone cambiar la denominación y reestructuración de funciones de 4 de las 17 secretarías de Estado...”

mente alguna corriente política ideológica se atrevería a tomar las calles para evitar la decisión oficial de la resectorización.

Ante lo anterior, la opción más viable, es la persuasión de profesores y estudiantes para explotar las fortalezas de la UACH y hacer valer la autonomía universitaria, misma que según el apartado VIII del 3º constitucional, las negociaciones presupuestales deben tener como base los criterios académicos, la pertinencia y la calidad de los servicios que ofrecemos.

La resectorización no implica y no debe aceptarse como algo inmutable: la supuesta incrustación de la UACH al aparato administrativo de la SEP. Verbigracia, la Educación Media Superior (la PAUACH) a la Coordinación Nacional de la Educación Media Superior de la SEP y las especialidades y el postgrado a la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica o a la Dirección General de Educación Tecnológica, tal y como prefiguran los ITAS y CBTAS.

Por último, conviene recalcar que existen universidades en el país, como la UNAM y la UAM que tratan el subsidio con la SHCP y la SEP, no están incrustadas en la estructura organizacional de esta última y la SEP no influye de manera coercitiva en los asuntos académicos ni en la administración interna de sus recursos. Tal parece que por esta línea hay que orientarse, lo más pronto que se pueda.

Sólo en esa dinámica es posible retomar una serie de acciones que se han emprendido al interior de la UACH., tales como: el crecimiento de la licenciatura y el posgrado, la reestructuración de la Preparatoria, etc; así como reconstruir medidas más profundas y realistas, con una participación de pares académicos como los planes de desarrollo institucional desde y con los diferentes DEIS.

Para alcanzar esas metas es imprescindible la discusión y el análisis de los académicos y los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

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

PODER EJECUTIVO FEDERAL, (1994). **Iniciativa de reformas y adiciones a la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal**, México, 9 de diciembre.

SEP (1989). **Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994**, México.

ANEXOS

Esquema Núm. 1. Transición de la política a las políticas de educación superior (EAS).

Orientaciones	Hasta 1989	Desde 1989-1994
Financiamiento, salarios y contratación de P.A.	Política Única. - (1985): Incrementos anuales basados en la matrícula y negociación política. - Fin, dado como B.S. No competitivo e ind. de resultados. - (Después 1985): Subs. ordinario por la SESIC. - Salarios (contenidos). Pactos: inflacionarios (1985). - Sin contratación de PA y Ad. - SINAPES (1978). - Medidas indicativas. - Exigencias a gobiernos estatales. - Seguimiento superficial de las funciones universitarias. - Prescripción sin juicios ni condicionamientos.	- Continuidad de criterios en Subs. y salarios. - Diversificación de Fin. - FOMES. - Carrera P. A. (1990). - (+) ingresos propios, colegiaturas, rentabilidad de servicios. - PND-P. sectoriales. - PDI. Diagnósticos y proyecciones. - Seguimiento ENDO-EXOG. - Aut. Institucional ANUIES-IES-CONAENA. - Eval. externa de programas (CIEES). - Eval. desempeño por actores (IEAS). - Eval. del SES (CONAEEVA).
Descentralización (Desconcentración), Planeación.		
Evaluación		

Cuadro Núm. 1. Gasto total en la educación superior pública, 1990-1993 (millones de pesos)

Año	Subsidio federal (b)	Subsidio estatal (c)	Fomes	Cpa(d)	Gasto privado directo (e)	Total \$ corrientes	\$ constantes	\$ pib
1990	2905	465.3	70	nd.	nd.	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 licenciaturas 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 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.

Esquema Núm. 2 Cambio curricular en licenciatura y posgrado.

	Educación superior 1988-1994
PROME(89-94)	
LICENCIATURA	
PROIDES (1996), CONPES (1991)	
DESCONCENTRACION-DESCENTRALIZACION	
- Readecuar la educación a las nuevas condiciones internacionales.	- 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.
CALIDAD	
- Revisar los contenidos.	
- Renovar los métodos.	
- Privilegiar la formación de maestros.	
- Articular los diversos niveles educativos.	POSGRADO
- Vincular los procesos pedagógicos con los avances en C y T.	- 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.

Esquema Núm. 3. Cambio curricular en licenciatura y posgrado. Educación agrícola superior 1988-1994

Pro me (1989-1994)

PROIDES (1986)
ANUIES (1989).

CONPES (1991)

AMEAS (ANTES 1989)

- La educación agrícola superior.
- Corporativa.
- Poco ingerencia en la IEAS.
- Con escasos conocimientos.
- Aislada de la SEP y Gobierno Federal.

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.

PDEAS (1989)

- 16 programas, 23 proyectos.

POSGRADO

- 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.

Esquema Núm. 4. Programa de investigación y posgrado en educación agrícola superior.

Conacyt

- SIN (1984)

- Padrón de excelencia (1991).

ANUIES (1994)

- Padrón de calidad .

- Categorías.

- Niveles.

- Maestrías.

- Doctorados.

- Política

- Criterios por categorías y niveles.

- Criterios nacionales.

- Compensatoria.

EL FINANCIAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO EN EL CONTEXTO GLOBAL

Eugenio Eliseo Santacruz de León¹

Introducción

Este ensayo está escrito con una gran vacilación. Intentamos formular algunas ideas. El autor reconoce la naturaleza limitada de su trabajo y que el análisis requiere de un intenso esfuerzo adicional con el fin de profundizar las ideas expresadas.

Este es por tanto un documento preliminar, para discusión, donde se presentan algunas ideas tentativas sobre el financiamiento a la educación superior, centrándose en lo que se refiere a la educación agrícola superior y específicamente a la Universidad Autónoma Chapingo.

El trabajo está estructurado en cuatro grandes apartados, el primero, se centra en contextualizar el análisis en el marco internacional, estudiando los cambios producto de la llamada globalización y las repercusiones de este suceso en las políticas gubernamentales y específicamente en lo que se refiere a las políticas gubernamentales en torno a la educación superior.

El segundo estudia cómo han influido los cambios a nivel internacional en el contexto nacional, cuáles han sido los cambios operados en el financiamiento a la educación superior, hace breve mención de la evolución del gasto en educación superior.

¹ Jefe del Departamento de Organización y Métodos. Unidad de Planeación, Organización y Métodos. Universidad Autónoma Chapingo. Fax (91-595) 4-65-45. Las opiniones vertidas por el autor son de su entera responsabilidad.

El tercer apartado hace una breve descripción del desarrollo histórico de la educación agrícola superior, su problemática actual, el comportamiento de la matrícula, etc.

Todo esto sirve de marco para el cuarto y último de los apartados que se centra en el análisis de una institución en particular, este es el caso de la Universidad Autónoma Chapingo.

El contexto internacional

A nivel mundial estamos asistiendo a un inusitado número de fenómenos a los que hace apenas unos cuantos años no nos imaginábamos ser convidados, uno de esos fenómenos es el denominado como globalización, este proceso está acompañado de transformaciones en las relaciones sociales, de cambios en los modos de vida y de modificaciones en las funciones y estructuras del Estado.

Dicho fenómeno ha forzado a los estados-Nación a cambiar sus políticas de desarrollo, en otras palabras les ha impuesto un determinado modelo de desarrollo económico, en el cual fuertes definiciones provienen del mercado mundial.

Esta última década se constituye, entonces, en la del abandono del llamado Estado Social o del bienestar y de la asunción del Estado Modernizador de corte neoliberal. En el ramo de la educación no se ha hecho esperar la aplicación de políticas inherentes a dicho esquema; es así como a nivel mundial se han “diseñado” proyectos de ajuste y modernización educativa en distintos países.

De tal modo que este último decenio se ha caracterizado por cambios importantes, entre otras cosas en la gestión y el financiamiento de la enseñanza superior, especialmente en lo que se refiere a América Latina.

Algunos de los rumbos que se vislumbra que han tomado esos cambios son:

1. Búsqueda de fuentes de financiamiento y alternativas al presupuesto público gubernamental.
2. Una aplicación diferenciada del gasto para las distintas funciones sustantivas, especialmente en lo referente a enseñanza e investigación.
3. La vinculación con los sectores productivos.

Entre las causas que provocan estos cambios se encuentran las siguientes:

1. La reducción del gasto público.
2. La consideración de que en la educación, al igual que en otros sectores deben imperar los mecanismos de mercado.
3. La descentralización de las funciones del Estado.

Una parte importante de estos cambios en las orientaciones sobre el financiamiento de la educación superior pública es producto de las “recomendaciones” que organismos multilaterales vinculados de manera directa con la operación financiera mundial han hecho, tales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional.

Los lineamientos emitidos por estos organismos han impactado de manera indirecta y directa al proyecto modernizador. Muestran su influencia a través, por ejemplo, de la asignación de fondos “etiquetados”, la mayoría de las veces acompañados de un conjunto de criterios sobre cómo deben aplicarse dichos recursos y de la exigencia de aplicación de parámetros para la evaluación de los resultados.

Los gobiernos se han visto obligados a seguir las recomendaciones ya que estos organismos internacionales “son focos que generan y procesan información estratégica sobre los países, la cual posee una credibilidad considerable y, por tanto, es utilizada en diagnósticos y prospectivas por importantes grupos gubernamentales y privados;

cada vez, en mayor medida, la imagen internacional de un país y sus perspectivas depende del contenido de informes producidos en esos organismos sobre su desempeño en aspectos económicos, pero también sociales y desde luego, educativos.”²

Dichos organismos internacionales están basando sus propuestas de planeación y financiamiento sobre los métodos de evaluación y efectividad de la subvención desde un punto de vista estrictamente económico. Las preguntas a las que pretenden responder son del tipo de: costo-beneficio y costo-efectividad, en los que solamente se registran beneficios y eficiencia económicos de la inversión; de estas interrogantes está ausente la consideración de los costos/beneficios sociales, políticos y culturales.³

A pesar de que se den estas recomendaciones, algunos organismos como la misma Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ven cómo en sus países miembros, es difícil su aplicación, de ahí que se diga que "en la mayoría de los países miembros de la OCDE, la enseñanza superior probablemente seguirá dependiendo del Estado."⁴

Aunado a esto la OCDE también identifica la vulnerabilidad de la educación superior cuando se modifican los sistemas de financiamiento, además de que el exceso de competencia por los recursos trastoca los valores de la enseñanza superior.

² Loyo Brambila, Aurora. La importancia estratégica de los organismos internacionales en la modernización educativa. En Cordera Campos Rafael; Pantoja Morán, David (Coord.) Políticas de financiamiento a la educación superior en México. CESU-UNAM-Porrúa. México. D.F. 1995 p. 86.

³ Bracho, Teresa. La política de financiamiento educativo desde el Banco Mundial: Implicaciones analíticas y potenciales consecuencias sociales. En Cordera, C.R. y Pantajo Morena, D. (Comp.). Políticas de Financiamiento a la Educación Superior en México CESU-UNAM-Porrúa. México. D.F. 1995. p. 128.

⁴ OCDE. El financiamiento de la educación superior (tendencias actuales). ANUIES. México, D. F. 1994.

Aunado a esto se halla el hecho de que algunos analistas ven la declinación del neoliberalismo en un plazo considerablemente corto, lo que quizá conlleve la pérdida de ritmo y de fuerza en la aplicación de sus políticas particulares.

De manera particular aun está por definirse si la educación es un derecho social o un servicio que tiene que ser pagado por quien lo ocupe.

El ámbito nacional

Los cambios, los extremos

En el ámbito nacional las políticas gubernamentales hacia la educación superior sufrieron cambios de cierta consideración desde la década pasada. Las razones por los que fueron concebidos dichos cambios se corresponden con las transformaciones internacionales que han influido en el panorama nacional y con el contexto económico y social nacional.

Con anterioridad a estos cambios -señalan Kent y De Vries- "la educación superior había sido un sistema predominantemente público, regulado con laxitud, caracterizado por el libre acceso y el financiamiento no competitivo e incrementalista". En el caso de las universidades públicas, su *modus operandi* solía girar en torno a cuestiones "de autonomía jurídica y sin obligación de dar garantías públicas de su gestión financiera o de la calidad del servicio educativo."⁵

Durante el régimen salinista se acentuó una tendencia que tuvo su origen en el gobierno de Miguel de la Madrid, ésta fue la tendencia declinante del financiamiento, de las tensiones internas del sistema educativo y de cuestionamientos a las universidades públicas.

⁵ Kent Serna R. y De Vries, W. *Evaluación y financiamiento de la educación superior en México*. Universidad Futura. Vol. 5. Núm. 15. México, D. F. 1994. p. 12.

De tal forma que durante el gobierno de Salinas de Gortari se pusieron en práctica diversas políticas gubernamentales hacia la educación superior las cuales significaron un alejamiento virtual del *modus operandi* anteriormente prevaleciente.

Uno de estos cambios fundamentales en la política gubernamental tuvo que ver con las finanzas universitarias; “el gobierno estableció vínculos entre estas políticas y sus medios para financiar el sistema de educación superior. Algunos de los cambios más importantes fueron la introducción de nuevos mecanismos de financiación, la puesta en marcha de evaluaciones, la presión por la racionalización financiera y administrativa de las instituciones, y la implantación de una política hacia los estudiantes, consistente en elevar los requisitos académicos de ingreso y aumentar las cuotas y colegiaturas.”⁶

De esta forma, tal y como lo señalan los autores antes citados las políticas públicas producto de estas iniciativas dieron un vuelco inusitado a las condiciones prevalecientes en la educación superior.

A nuestro parecer esto ha significado que nos estamos moviendo en los extremos indeseables que caracteriza Barnes de Castro en el discurso de inauguración del seminario sobre “Políticas de financiamiento a la educación superior en México”, donde señala que: “el primero plantea que la universidad pública ya no tiene una razón de ser como tal, que es uno de los últimos bastiones en el proceso de privatización con el que hay que acabar, y que el sistema debe transformarse, absolutamente, en un régimen de libre competencia donde los alumnos decidieran a cuál universidad acudir y pagar los servicios correspondientes al proceso de educación (...).

Otro extremo, (...), plantea que la universidad pública debe estar totalmente subvencionada por la sociedad, a través del

⁶ Kent Serna, R., De Vries, W. *op. cit.* p. 12.

Estado. Que para resolver el problema de la financiación de la educación superior éste tiene la obligación de sufragar todos los costos de la universidad pública trasladándolos a la ciudadanía por medio de diferentes mecanismos, algunos dispuestos al impuesto general y otros a contribuciones especializadas.”⁷

La expresión de los cambios

Hasta mediados de la década de los ochenta, los subsidios a las universidades públicas se otorgaban mediante dos tipos de criterios: a) el denominado presupuesto de tipo histórico y, b) el vinculado a cálculos hechos con base en la matrícula (Martínez Rizo denomina a éstos como *incremental budgeting* y *formula budgeting*).⁸

A partir de la segunda mitad de la década de los ochenta, en medio de una prolongada y grave crisis económica, el gobierno dio un viraje a través de la introducción de nuevos criterios para la asignación de los subsidios: a) una modificación del llamado *fórmula budgeting*, ya no basado en el número de alumnos inscritos, sino en la cifra del personal contratado por cada institución y; b) se empieza a introducir el subsidio calculado con base en evaluaciones del desempeño institucional (Martínez Rizo 1995: lo denomina como *performance budgeting*).

En el primer criterio estuvo presente también la política de contención salarial, continuaron los topes como producto de los pactos, aparecieron los “aumentos salariales” vinculados a la productividad. El segundo, tuvo su principal instrumento en el llamado Fondo para la Modernización de la Educación (FOMES).

⁷ Barnes de Castro, Francisco. Discurso de Inauguración. En Políticas de Financiamiento a la Educación Superior en México. CESU-UNAM-Porrúa, México, D.F. 1995. p. 16-17.

⁸ Martínez Rizo, Felipe. El financiamiento de la universidad pública mexicana. Algunas ideas a partir de la experiencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. En Cordera, C. R. y Pantoja Moreno, D. (Comp.). Políticas..... p. 41-42.

Claro está que en lo que respecta a este nuevo criterio el cambio estuvo más motivado por cuestiones financieras que por una clara idea de reforma de la educación superior a través de mecanismos de financiamiento.

Si bien, el segundo criterio inicialmente fue aplicado más en función de “políticas” federales que como producto de la evaluación institucional de su propio desempeño, poco a poco se le han ido poniendo candados. Las sugerencias y/o recomendaciones que se hacen en la guía de proyectos FOMES, suenan más como órdenes que como tales recomendaciones; es así como vemos que instituciones otrora contestatarias han recibido importantes recursos vía subsidio federal ordinario o por el fondo y han transformado “radicalmente” su discurso y su acción.

Aún así siguen en la mesa de la discusión las interrogantes sobre quién evalúa, qué se evalúa, cuáles son los criterios de evaluación y del uso de las evaluaciones.

Los cambios, las cifras

Los datos del Cuadro No. 1 nos hablan de que en términos nominales el gasto educativo con respecto al Producto Interno Bruto ha tenido una tendencia al alza, teniendo una leve caída de 1987 a 1988, su crecimiento más importante de 1991 a 1992. La relación Gasto Educativo Total/PIB pasa de 3.5 puntos porcentuales a aproximadamente 6.0 por ciento.

Un hecho interesante de resaltar es que si bien el gasto educativo ejercido por la SEP tuvo un crecimiento nominal considerable, la participación de otras instancias federales, de gobiernos estatales y municipales y de particulares había tenido de 1987 a 1989 incrementos cuasiconstantes y de 1989 a 1990 el aumento más im-

portante y alcanzando su máximo en 1992, de 1992 a 1993 muestra una caída que al parecer se ha constituido como tendencia.

Cuadro 1. Gasto educativo respecto al PIB (Ejercido) 1987 - 1993 (millones de pesos)

Año	Sep	Otros*	Total	Pib	%
1987	5'034,274	2'012,520	7'046,794	192'934,858	3.6
1988	10'120,060	4'608,467	14'728,527	395'882,883	3.5
1989	12'998,225	6'283,457	19'281,682	503'667,765	3.8
1990	17'662,556	11'352,940	29'015,496	678'923,486	4.2
1991	24'910,704	13'588,078	38'498,782	865'166,000	4.4
1992	34'998,465	16'551,132	51'549,597	1'018,600,000	5.1
1993	53'320,595	11'700,790	65'021,385	1'135,500.000	5.7

1 Miles de nuevos pesos (cifras preliminares)

*Gobierno Federal, estatal, municipal y particulares, (los 2 últimos son estimados).

Fuente: Compendio Estadístico del Gasto Educativo, 1993.SEP/DFPPP.

Tomando de: Agenda Estadística de la Educación Superior. SEP-CONPES-ANUIES. 1993. p. 23.

Especial cuidado hay que tener con las cifras, ya que los datos manejados por la Agenda Estadística de la Educación Superior no coinciden con los datos que se consignan en el cuadro denominado como “Gasto educativo de la SEP como proporción del PIB” en el Capítulo IV del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

Pasando al gasto de la SEP en educación superior (Cuadro No. 2) éste tuvo un comportamiento nominal a la alza. Pero si el gasto lo expresamos en términos reales se puede observar que el aumento nominal no ha sido tal.

Existe una diferencia abismal entre el gasto expresado nominalmente (pesos corrientes) y el expresado en término de

“poder adquisitivo real” (pesos constantes), comparando estas expresiones, la segunda significa apenas el 11.39 por ciento de la primera.

Cuadro 2. Gasto de la SEP en educación superior 1986 - 1993

Ejer- cido	(Millones de pesos)				
	Año	Licenciatura	Posgrado	Corrientes	Constantes de 1996
1986				337,789	337,789.0
1987				862,061	418,990.6
1988				1'800,798	458,159.4
1989	2'015,340	173,281		2'188,621	465,197.6
1990	2'800,199	203,689		3'003,88	491,407.7
1991	3'948,709	357,034		4'003,888	491,407.7
1992	4'927,654	333,122		5'264,776	647,685.8
1993	5'659,527	474,720		6'134,247	698,690.4

* No incluye los recursos destinados a los programas de investigación, de desarrollo tecnológico e infraestructura física.

1. Autorizado (miles de nuevos pesos).

Fuente: Compendio Estadístico del Gasto Educativo 1993. SEP/DGPPP.

Tomando de: misma fuente del cuadro anterior. 1993. p. 69.

Ahora bien, la participación del gasto en educación superior con respecto al gasto educativo ejercido por la SEP, tuvo una tendencia a la baja pues cayó del 17.8 por ciento en 1988 a aproximadamente el 13.6 por ciento en 1993.

Algunos estudiosos se preguntan ¿cómo se gastaron estos recursos? en referencia a los recursos nominalmente importantes, ¿será esa la pregunta pertinente? no sería mejor preguntarse ¿cuál es el futuro del país ante el proceso de desinversión? ¿qué opciones se tienen ante el llamado “paro intelectual”?

Líneas arriba señalamos que a partir de mediados de la década de los ochenta se pusieron en práctica dos nuevos criterios para la asignación del presupuesto, decimos también que FOMES fue el principal mecanismo para instrumentar dicho criterio, basta hacer una breve comparación de los recursos dados a las universidades públicas estatales y a la UNAM, UAM, UPN e IPN mediante la vía ordinaria del subsidio federal y los destinados a estas mismas instituciones vía FOMES, en el año de 1993 para percatarse de tal hecho, los recursos asignados por la vía ordinaria apenas significan el 3.1 por ciento de los asignados por la vía FOMES, una profunda diferencia.

Estos nuevos fondos se constituyeron en los instrumentos correctivos y coercitivos, es decir, el financiamiento tiene ahora un cariz instrumental para imponer los criterios evaluadores, pero, serán verdaderamente criterios evaluadores “o auditores”?

En pocas palabras “el Estado otorga a las universidades la posibilidad de manejarse libremente, pero si no lo hacen dentro del esquema establecido por las instancias gubernamentales encargadas de su evaluación, deberán buscar recursos propios o nuevos benefactores.”⁹

Aunque a pesar de que se ajusten a los criterios, de todos modos tienen que buscar otras fuentes de financiamiento. ¿Tendrán las universidades que escoger necesariamente entre la “mano invisible del mercado” y la supervivencia y marginalidad?

El sistema de educación agrícola superior

1. **Desarrollo Histórico.** La educación agrícola superior tiene su origen con la fundación, en 1854, del Colegio Nacional de

⁹ Ibarra Colado, Eduardo. Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México En: Ibarra C. E. (Coord). La universidad ante el espejo de la excelencia. UAM. Méx. 1993. p. 150.

Agricultura que posteriormente se transforma en Escuela Nacional de Agricultura, hoy Universidad Autónoma Chapingo (UACH).

Posteriormente, se crea en Chihuahua la Escuela Particular de Agricultura, que se transformó en la Escuela Superior de Agricultura "Hermanos Escobar". En la década de los veinte se establece en el estado de Coahuila, la Escuela Superior de Agricultura "Antonio Narro". En el año de 1945 se promulga la Ley de Educación Agrícola. Es hasta los años cincuenta y sesenta cuando se crearon tres instituciones más y surgió la necesidad de un crecimiento más acelerado, la Escuela Nacional de Agricultura diversificó sus especialidades y se fundó el Colegio de Posgraduados (CP).

A finales de los sesenta y principios de los setenta se registraron 16 instituciones. Hasta 1988 la Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior (AMEAS) contabilizaba 64 escuelas y facultades, 29 institutos tecnológicos agropecuarios y 21 colegios de posgrado. Para 1992 la AMEAS reporta la existencia de 93 instituciones de educación agrícola superior (IEAS). El crecimiento que han presentado las IEAS no ha sido planeado, es disperso, sin coordinación y actualmente no corresponde a las necesidades reales del sector agropecuario y forestal de nuestro país.

2. La Problemática Actual. La educación agrícola superior atraviesa por diversos problemas entre los que destacan:

2.1 Los que se originan de las diversas dependencias institucionales,

2.2 la caída de la matrícula y la reconversión de los IEAS,

2.3 la disposición de recursos financieros. "La poca o nula diversificación de fuentes de financiamiento no guber-

namentales y en algunos casos la insuficiencia de los recursos aportados por el sector público redundan en carencias severas que afectan el funcionamiento y el desarrollo de las instituciones.¹⁰

En las IEAS existe una gran diversidad en cuanto a su potencialidad institucional y su dependencia económica. Existen cuatro grandes grupos:

- a) 40 escuelas y facultades ligadas orgánicamente a universidades autónomas y estatales que son coordinados por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SEIC-SEP).
- b) 29 institutos tecnológicos agropecuarios que son coordinados por la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria: (DGETA-SEIT-SEP).
- c) 12 escuelas y facultades que pertenecen a instituciones privadas y,
- d) 4 universidades agrarias y colegios que dependen de la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural (SAGAR).

Si observamos el Cuadro No. 3 en el que se consigna el comportamiento de la matrícula en las IEAS en el período de 1980-1992, podemos notar cómo la población de primer ingreso tuvo hasta el año de 1984 crecimientos casi constantes, presentando en este mismo año su máximo incremento en cuanto a este rubro y en cuanto a su población escolar total. Sin embargo, a partir de 1985 tanto el primer ingreso como la población escolar total empezaron a tener una caída "estrepitosa", dado que la población escolar de 1992 apenas significó el 36.44% de la población que tuvieron las IEAS en el año de 1984.

¹⁰ Robles Galindo, V. y Suárez Munguía, E. *La educación agropecuaria en México*. CIEES (Comité de Ciencias Agropecuarias). México, 1995. p. 12

Otro hecho significativo es el que se refiere a la reconversión académica de las IEAS, ya que han empezado a impartir carreras que poco o nada tendrían que ver con la agricultura en sentido estricto.

Cuadro 3. Población total, primer ingreso y egresados de las Instituciones de Educación Agrícola Superior, 1980-1992.

Año	Población escolar	Primer ingreso	Egresados
1980	44,326	12,089	4,593
1981	54,704	12,185	5,941
1982	60,961	14,071	6,998
1983	63,160	16,086	7,122
1984	63,450	16,123	6,979
1985	63,299	14,316	7,766
1986	60,426	12,979	7,565
1987	51,984	9,712	9,065
1988	46,151	8,712	8,895
1989	41,701	7,512	8,105
1990	35,728	6,474	7,252
1991	27,347	6,038	6,518
1992	23,126	3,726	

Fuente: Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior, 1994.

Una de las posibles causas de esta caída quizá sea la amenaza de desempleo y subempleo (aunque claro está, éste no es un fenómeno privativo de la profesión agronómica) este hecho a su vez es producto de: "a) La falta de planeación en las instituciones formadoras; b) El cambio de políticas del aparato gubernamental en lo que se refiere a las prestaciones de servicios al

productor; c) La descapitalización del medio rural, d) La resistencia del agrónomo que fue formado para ser empleado en los programas gubernamentales, y que se resisten al cambio del ejercicio de la profesión.¹¹

En cuanto al financiamiento, desafortunadamente no tenemos datos muy precisos sobre el comportamiento a nivel global en las Instituciones de Educación Agrícola Superior, por tal motivo nos centraremos en cómo se ha comportado este factor en una institución en particular: la Universidad Autónoma Chapingo.

El financiamiento en la Universidad Autónoma Chapingo

1. Las fuentes de financiamiento. Podemos considerar que para la realización de las tareas que por ley la Universidad tiene asignadas. Cuenta con dos principales fuentes de financiamiento: a) subsidio federal y b) recursos propios. Pasemos a considerar a cada una de ellas de acuerdo a sus particularidades:

1.1 Subsidio federal. La Universidad está contemplada por el gobierno Federal como parte del Sector Paraestatal, teniendo como "cabeza de sector" a la antes denominada Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos, hoy llamada Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural,¹² específicamente está considerada dentro del rubro "Organismos, empresas, fondos y fideicomisos subsidiados", por tal motivo la Universidad recibe para su financiamiento lo que hemos denominado como subsidio

¹¹ Robles Galindo, V. y Suárez Munguía, E. *op. cit.* p.12

¹² Al principio de la pasada administración la "Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos, coordinaba 107 entidades paraestatales, de las que actualmente operan 5 órganos desconcentrados y 8 paraestatales, de las 94 entidades extintas, 7 aún están en proceso de desincorporación, 43 fueron liquidadas, 38 fueron vendidas y 6 fueron resectorizadas". Informe de la SARH. 1994. p. 89.

federal. Para observar cómo se ha comportado éste veamos el siguiente cuadro:

Cuadro 4. Subsidio federal (1990-1995).

Año	Montos	Incremento %
1990	147,081,400.0	----
1991	163,842,115.4	11.39
1992	185,000,000.0	12.91
1993	217,231,400.0	17.42
1994	237,065,100.0	9.13
1995	269,400,000.0	13.63

FUENTE: Concentrados de las propuestas de distribución presupuestal-Dirección de Administración. Universidad Autónoma Chapingo.

El presupuesto asignado a la Universidad tuvo un crecimiento nominal anual por arriba de los diez puntos porcentuales durante los primeros cuatro años, creciendo solamente 9.13 por ciento en 1994, lo que significa una caída de cerca del 50 por ciento con respecto al crecimiento que tuvo en el año inmediato anterior (1993), aunque muestra una recuperación en el incremento que tuvo en 1995 con respecto al 94.

A pesar de esta caída, en 1994 el presupuesto ha tenido un comportamiento nominal positivo. Su incremento porcentual acumulado fue del 64.48 por ciento en el período (1990-1995), teniendo su mayor incremento en 1993, con un 17.42 por ciento.

El presupuesto o subsidio federal que se le otorga a la UACH es considerado por el gobierno federal dentro del gasto programable que se ejerce en el sector rural. En este rubro durante los años 1990, 1991, 1992 y 1993 la Universidad tuvo una participación porcentual

con respecto al total general de 2.25, 2.28, 2.27 y 2.26 por ciento respectivamente, por lo tanto, se puede apreciar que tiene un comportamiento constante en su participación.

Con respecto al total particular, considerando a los organismos, empresas, fondos y fideicomisos subsidiados, ha tenido una participación porcentual de 3.06, 3.09, 3.18 y 3.11 durante los años 1990, 1991, 1992 y 1993 respectivamente, es decir, también ha tenido un comportamiento constante. (Véase Cuadro No. 5).

Cuadro 5. Participación de la UACH en el gasto programable ejercido en el sector rural. (1990-1993).

Año	Gob. Federal(1)	Organismos y empr. (2) de control pptal. directo	Organismos, empr. (3) fondos y fideicom. subsidiados	T o t a l	UACH	% con respecto al total gob.
1990	1,480.9	226.5	4,805.2	6,512.6	147.1	2.25
1991	2,016.0	68.5	5,823.3	7,907.8	180.0	2.28
1992	2,650.8	49.8	6,749.1	9,449.7	214.9	2.27
1993	2,767.7	49.3	7,542.2	10,358.2	234.4	.26

1) Gasto directo en SARH y SRA.

2) Contempla a INMECAFE, FOVIGRO, PROFORMEX.

3) Incluye a BANRURAL, ANAGSA, CNA, UACH, Comisión del Lago de Texcoco, Aserca, otros.

Fuente: construcción a partir de la cuenta de la Hacienda Pública Federal

124

Cuadro 6. Concentrado de ingresos de los recursos propios de 1990 a mayo de 1995.

Año	Dependencias	Programas	Servicios	T o t a l	Incremento
1990	N\$ 1,301,497.08	N\$ 881,651.19	N\$ 2,383,352.79	N\$ 4,566,501.06	-----
1991	1,461,222.07	1,085,195.46	2,912,036.49	5,458,545.02	19.5
1992	1,800,418.64	1,190,279.74	3,628,724.03	6,619,422.41	21.2
1993	2,671,658.66	1,778,275.55	4,072,487.46	8,522,421.67	28.7
1994	6,148,194.80	1,362,317.63	4,442,444.69	11,952,957.12	40.2
1995*	1,533,631.65	1,604,239.55	1,635,509.28	4,773,380.48	**
	N\$ 14,916,622.90	N\$ 7,901,959.12	N\$ 19,074,554.74	N\$ 41,893,136.76	

OBSERVACIONES: Desde el ejercicio de 1990 al de 1994, los ingresos de Recursos Propios se consideraron en forma global, y a partir de 1995 se están desglosando según el reglamento en: recursos captados, generados y en custodia.

* Estimado.

** No está calculado por ser sólo datos estimados.

FUENTE: Departamento de Control y Registro de los Recursos Propios Dirección de Patronato Universitario.

125

1.2 Recursos propios. Los llamados recursos propios,¹³ están clasificados en tres tipos:

1.2.1 Captados.

1.2.2 Generados.

1.2.3 En custodia.

Los llamados recursos propios han tenido un comportamiento al alza, en términos nominales han tenido incrementos considerables veamos tan sólo el crecimiento que se presentó en 1994 con respecto al de 1993.

De acuerdo con la clasificación que se usó hasta 1994, podemos ver que los rubros Dependencias y Servicios aportaron en 1994 51.44 y 37.17 por ciento respectivamente, entre ambos aportaron el 88.61 por ciento, el resto, 11.39 por ciento fue aportado por los denominados programas. Es importante anotar que en los años anteriores los servicios mostraban porcentajes superiores a los que presentaban las dependencias, hecho que como señalamos anteriormente ha cambiado en 1994.

El incremento que se ha presentado de 1990 a 1994 asciende a 109.6 por ciento.

2. El presupuesto global de la Universidad. El presupuesto global de la Universidad está conformado por la suma e interacción de las fuentes de financiamiento (subsidio federal y recursos propios) que hemos descrito en el apartado anterior. El subsidio federal ha tenido una tendencia a la disminución en su participación dentro del presupuesto global, mientras que los recursos propios la han visto incrementada.

¹³ Siguiendo el Reglamento sobre Captación y Aplicación de los Recursos Propios en su Artículo 13o. entendemos como Recursos Propios "a los ingresos que por diversos conceptos obtengan las diferentes dependencias de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), distintos a los fondos presupuestales otorgados por el gobierno federal como subsidio" p.7.

Aunque dichos recursos propios han aumentado su participación hasta llegar a los 5 puntos porcentuales del presupuesto, la Universidad depende mayoritariamente del subsidio federal, es decir, que la estructura de su capital está dominada por un solo factor o fuente, el subsidio, que representa el 95 por ciento de su capital.

En esta descripción merece mención aparte lo referente al año en curso puesto que en lo referente al rubro de recursos propios está calculado solamente hasta mayo, lo que subestima el monto de dicho rubro. Si la tendencia presentada en los años anteriores se mantuviera, este rubro casi sobrepasaría el 5 por ciento de su participación en el total.

Pero vemos el comportamiento de cada uno de ellos. Señalamos en líneas anteriores que la participación del subsidio federal dentro del presupuesto global de la Universidad ha tenido una tendencia decreciente, no obstante, en términos porcentuales esta tendencia es apenas perceptible, pues su disminución es de entre 1 y 3 décimas de punto porcentuales anualmente. De tal forma que entre 1990 y 1994 ha tenido un descenso de 1.789 por ciento. Al contrario de lo que presenta el subsidio federal, los recursos propios tienen una tendencia a incrementarse, entre 1990 y 1994 han aumentado en 1.789 (el porcentaje que ha disminuido el subsidio federal). El incremento más importante se ha presentado entre 1993 y 1994 significando un 1.025 por ciento, en este lapso tiene su caída más importante el subsidio del gobierno federal.

Cuadro 7. Presupuesto de la universidad por tipo de fuente.*

Año	Subsidio federal	% del total	Recursos propios	% del total	T o t a l
1990	147,081,400.0	96.988	4,566,501.06	3.011	151,647,901.1
1991	163,842,115.4	96.775	5,458,454.02	3.224	169,300,569.4
1992	185,000,000.0	96.545	6,619,422.41	3.454	191,619,422.4
1993	217,231,400.0	96.225	8,552,421.67	3.775	225,753,822.4
1994	237,065,100.0	95.199	11,952,957.12	4.800	249,018,057.1
1995**	269,400,000.0	98.260	4,773,380.48*	1.741	274,173,380.5

*Los datos están en precios corrientes.

**En este año nada más se está contemplando lo acumulado hasta el mes de mayo.

Fuente: Departamento de Control y Registro de los Recursos Propios. Dirección de Patronato Universitario y concentrados de las propuestas de distribución presupuestal.

Cuadro 8. Presupuesto global de la universidad (deflactado)* precios constantes 1980=100).

Año	Subsidio federal	Recursos propios	T o t a l	Tasa de cambio
1990	1,129,284.50	35,061.39	1,164,345.89	---
1991	1,034,454.70	34,463.20	1,068,917.90	-8.19
1992	1,019,126.50	36,465.02	1,055,591.52	-1.25
1993	1,091,291.50	42,964.25	1,134,255.75	7.45
1994	1,115,101.95	56,224.07	1,171,326.02	3.27
1995**	965,117.49	17,100.93**	982,310.49	-16.14

* Deflactado con el índice deflactor del PIB. (actualizado hasta julio de 1995). (Véase apéndice No. 5)

** Datos hasta mayo del 95.

Fuente: Con base en el Cuadro no. 7.

Los datos que presentamos en el Cuadro 8 son ilustrativos por sí mismos, podemos apreciar cómo a pesar de que el presupuesto creció nominalmente, en términos reales, es decir, aplicándose el factor de la inflación, éste ha tenido caídas muy importantes. En todo el período (1990-95) el presupuesto ha tenido un decrecimiento del 15.63 por ciento.

Los recursos presupuestales que ha recibido la UACH para este año (1995) están muy por debajo de los que tenía en 1990, esto es, que a precios constantes de 1980 la Universidad hoy no alcanza a cubrir lo que gastaba en 1990.

Cuadro 9. Subsidio federal por tipo de funciones 1990 - 1994.

	1990		1991		1992		1993		1994	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Docencia	51,051,391.56	39.32	61,767,540.54	36.35	73,062,063.94	39.25	79,350,473.61	38.32	88,429,528.50	37.85
Investigación	8,833,548.77	6.80	12,427,397.59	7.31	12,383,704.84	6.65	13,633,553.65	6.58	16,124,950.43	6.90
Dif. de la cult.	2,366,250.90	1.82	3,279,628.36	1.93	3,668,320.24	1.97	3,748,260.10	1.81	4,232,044.06	1.81
Admon. acadé- mica	13,544,533.14	10.43	21,324,327.25	12.55	23,879,043.12	12.83	29,993,548.30	14.49	31,938,827.58	13.67
Administración	18,764,330.46	14.45	27,755,749.82	16.33	28,180,062.83	15.14	28,926,543.03	13.97	35,197,182.03	15.07
Patronato	3,662,533.34	2.82	3,092,304.99	1.82			2,010,552.72	0.97	2,173,867.04	0.93
Control y eval.			91,769.10	0.07	88,633.80	0.05			887,167.84	0.43
Dir. y planeac.			1,647,920.08	1.27	2,565,553.35	1.51	2,383,502.67	1.28	2,419,111.73	1.17
Apoy. y serv.est.	29,862,113.65	23.00	37,618,821.00	22.14	42,568,294.72	22.87	46,077,214.18	22.25	52,558,363.34	22.50
T o t a l	129,824,391.00	100.00	169,919,956.70	100.00	186,124,992.36	100.00	207,046,425.16	100.00	233,623,481.49	100.00

El presupuesto federal por tipo de funciones

3.1 Docencia. Bajo el encabezado de Docencia, hemos identificado aquellos niveles educativos que se imparten en la Universidad, en el caso del nivel licenciatura aquí se agrupan a todos los departamentos, divisiones, etc., que imparten las especializaciones que tiene la UACh. En lo que se refiere a posgrado, aquí solamente estamos considerando a la Coordinación de Estudios de Posgrado, puesto que los programas de maestría al estar estrechamente ligados presupuestalmente a la licenciatura de los Departamentos de Enseñanza, Investigación y Servicio (DEIS) a que pertenecen, es difícil calcular los recursos con los que se cuenta en este importante rubro, lo que sin duda subestima los montos presupuestales ejercidos en él. Aún así como veremos más adelante la docencia en preparatoria y licenciatura están sobreestimados.

3.2 Investigación. Teniendo presente las dificultades que encierra el distinguir entre las actividades sustantivas que realizan los DEIS, aquí hemos partido del supuesto (como simple herramienta para la aproximación) de que en los DEIS solamente se realiza la función Docencia. Un segundo supuesto es que consideramos que el CIESTAAM, los Centros Regionales, el Campo Experimental y la Subdirección de Investigación encaminan todos sus recursos y esfuerzos para la realización de investigación, en sus más diversos niveles, disciplinas y orientaciones. Recalamos, los supuestos que manejamos son simple y sencillamente una herramienta metodológica para aproximarnos a los montos que se dedican a la función de investigación, luego entonces se puede apreciar que está subestimada.

3.3 Difusión de la cultura. En este aspecto hemos considerado que solamente la Dirección de Difusión Cultural (DDC), realiza la función de Difusión, las dificultades de desagregación nos han obligado. De tal forma que los montos consignados sólo co-

responden a la DDC. Lo que nos permite suponer que está igualmente subestimada.

3.4 Administración académica. Aquí estamos considerando los montos presupuestales provenientes del subsidio federal asignados a la Dirección General Académica, a la Biblioteca Central y al Departamento de Educación Física.

3.4.1 Es necesario que hagamos algunas advertencias sobre el tratamiento de la información y de los supuestos que se desprenden del mismo.

3.4.1.1 Nos ha sido difícil determinar los montos con que la Dirección General Académica (DGA) apoya a otras funciones (docencia, investigación, etc.) distintas a la estrictamente llamada administración académica. Es importante recalcar, por ejemplo, que la DGA apoya a los profesores para asistir a eventos de las más diversas índoles, esto nos permite deducir que el monto destinado a la administración académica está sobrevalorado.

3.4.1.2 En lo que se refiere a la Biblioteca Central (como a las otras), ésta apoya indistintamente a todas las funciones sustantivas de la Universidad, pero la difícil ponderación de éstos nos ha llevado a incluirle en el apartado aquí señalado.

3.4.1.3 La conceptualización de la educación física que conlleva a la formación integral del ser humano y en este caso del alumno hace difícil su ubicación. Su pertenencia orgánica a la DGA nos orilló a dejarle aquí.

3.5 Administración. Esta función adjetiva es quizá la que de mejor manera podemos agrupar; de ella hemos excluido lo referente a los servicios asistenciales, dado que los hemos

agrupado con otros conceptos para dar origen a lo que más adelante describiremos como apoyos y servicios asistenciales.

3.6 Patronato. En este rubro no hemos hecho ninguna modificación toda vez que se han tomado todos los datos referentes a la Dirección de Patronato (vale anotar aquí que para el año 1992 hemos tenido problemas con la información que sin embargo subsanaremos en una próxima revisión).

3.7 Control y evaluación. La Contraloría Interna de la Universidad ha sufrido muchos cambios respecto a la estructura orgánica a la que debe pertenecer, sin embargo, para objeto de control presupuestal se ha considerado como una unidad básica de programación y presupuestación UBPP y le hemos anotado aquí bajo el encabezado de control y evaluación.

3.8 Dirección y planeación. De las tres instancias que están agrupadas aquí las dos primeras no conllevan ninguna dificultad en su ubicación en este rubro, la tercera sí.

3.9 Apoyos y servicios estudiantiles. Bajo esta denominación hemos agrupado a los servicios asistenciales y lo que hemos llamado apoyos estudiantiles (engloba entre otros conceptos a: beca, pre-didáctico, pasajes, Comité Ejecutivo Estudiantil, etc.).

En términos generales todos y cada uno de los conceptos han tenido un comportamiento "constante" en la composición del total del subsidio federal; en todos los años destacan por su participación importante rubros, tales como: docencia, apoyo y servicios estudiantiles y administración, los cuales tienen una participación promedio anual en el período analizado de 76.36 por ciento.

Los conceptos que tiene participación minoritaria son: control y evaluación, dirección y planeación, difusión de la cultura y patronato que en conjunto participan con apenas 4.79 por ciento en promedio por año.

Ahora bien, si agrupamos a todos estos rubros en tres grandes conglomerados denominándolos como: a) funciones sustantivas, b) funciones adjetivas y c) apoyos y servicios estudiantiles, a su vez distinguiendo que dentro de las funciones adjetivas podemos diferenciar entre aquellos que son académico-administrativas y las que son, en sentido estricto, administrativas, tenemos que en el período de análisis tienen las siguientes participaciones promedio:

Esto nos permite observar (con las reservas y advertencias a lo largo del trabajo) que las funciones adjetivas y de apoyo participan con el 52.94 por ciento/promedio del presupuesto proveniente del subsidio federal durante los años del período de análisis y las funciones sustantivas con un 47.07 por ciento/promedio.

Cuadro 10. Participación promedio (1990-1994) por tipo de función.

Tipo de función	Participación promedio (1990-1994)
Función sustantiva	47.07
Función adjetiva (académico-administrativa)	14.06 ¹⁴
Función adjetiva (administrativa)	16.28
Apoyos (apoyo y servicios estudiantiles)	22.6

Conclusiones

La Universidad Autónoma Chapingo se enfrenta en el ámbito de su financiamiento a hechos de vital importancia:

1. A la disminución real del subsidio federal.
2. Al incremento nominal de sus recursos propios y a lo limitado de sus esfuerzos por incrementar éstos.

¹⁴ Aquí se incluye a Administración Académica y a la Dirección y Planeación.

3. A la necesidad de recursos frescos para apoyar sus actividades.
4. Las indefiniciones sobre los montos específicos asignados a sus funciones sustantivas y la preponderancia de las funciones adjetivas y de apoyo.

Todo esto en el contexto global nos hace ver que la UACH no es ajena a las políticas públicas preconizadas por el modelo neoliberal, aunque su situación se ve agravada por la combinación de dos factores:

1. La reducción del gasto público.
2. Las políticas gubernamentales de abandono de las actividades de asistencia técnica, subsidios, etc., al campo mexicano, centro de atención del quehacer universitario de Chapingo.

Los trabajos de campo universitarios, como parte de un proceso educativo, posibilitarán que a través de la formación universitaria se recoja y sistematice la experiencia y los conocimientos empíricos de las comunidades rurales y, a su vez, se aporten los avances científicos y tecnológicos adaptables a las condiciones ecológicas y sociales de las comunidades, de tal manera que el proceso educativo se constituya en uno solo, y donde universitarios y campesinos aprendan conjuntamente y de manera recíproca, teniendo como fuente primaria de conocimientos la naturaleza y la sociedad.

En la propuesta se plantea la necesidad de incorporar el servicio y la investigación, en igualdad de condiciones que la docencia, para la formación profesional del agrónomo. La implementación de la propuesta implica poner en práctica **un currículum no tradicional**, que incluya: **problemas, seminarios, talleres y trabajos de campo**.

En resumen, el agrónomo necesario requiere que su formación sea tanto técnica y social como teórica y práctica, lo cual implica realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el aula, con libros y maestros, como en el campo, mediante la práctica y con los campesinos.

LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO Y SU FUTURO

A. De la ENA a la UACH

Bajo una situación de conflicto casi permanente, la transformación de la ENA a la universidad no ha ocurrido. Lo más que se ha logrado es propiciar algunas reformas académicas y favorecer el crecimiento de la Escuela Nacional de Agricultura (ENA). Es decir, ahora, a diferencia de 1974-78, la ENA tiene más alumnos, tiene más profesores, tiene más trabajadores, tiene más edificios, tiene más carreras profesionales, tiene más centros regionales, tiene más

presupuesto, tiene más unidades de producción, tiene menos alumnos que le den carácter nacional, tiene algunos programas de estudio de posgrado, tiene más planes de estudio reformados, tiene más proyectos de investigación, tiene más actividades de difusión cultural, tiene más proyectos de servicio hacia el medio rural, tiene más mobiliario y equipo, etc.

Desde nuestro punto de vista, la ENA ha crecido, se ha hecho grande, se ha reformado; pero no se ha transformado en universidad. Para que esto ocurra hace falta considerar a la institución en un proceso de cambio continuo, que posibilite la generación y producción de conocimientos así como que éstos se transmitan, se difundan y se extiendan para el beneficio de la sociedad. La universidad implica conformar sistemas y estructuras adecuadas para realizar ordenada y sistemáticamente las funciones que tiene encomendadas: investigación, docencia, difusión y extensión universitaria. Además, la universidad debe definir y precisar su misión y visión para con la sociedad de que forma parte. También, la universidad debe fomentar y propiciar el trabajo interdisciplinario, así como respetar la pluralidad de pensamientos y corrientes ideológicas que manifiesten y expresen, en cualquier momento o situación, los diferentes sectores y miembros de la comunidad universitaria. Finalmente, la universidad, como institución generadora y recreadora de cultura, tiene la responsabilidad de facilitar el acceso a sus saberes a los miembros de la sociedad que se lo demanden y para ello si es necesario, se deben instrumentar nuevos mecanismos u opciones educativas.

B. Propuestas para el cambio de la UACH.

La UACH tiene proyecto, falta desarrollarlo en todo su planteamiento. El proyecto de referencia, es el que se encuentra en el Estatuto Universitario. Dicho proyecto, al menos lo realizado hasta ahora, debe ser evaluado, revisado y, en su caso, actualizado. Esto último nos remite a cuestionar el paradigma que

hasta hoy hemos utilizado para la formación de nuestros profesionales. Este paradigma, que ha sustentado el crecimiento económico en la explotación de la tierra (recursos naturales) que eventualmente ha ocasionado su destrucción total; debe ser sustituido por otro paradigma que asuma la estrategia de modernización agrícola y rural con equidad, sustentabilidad y conservación de los recursos naturales, cuya meta será la integración de la sociedad rural a una sociedad más justa, más libre y más democrática.

Con base en este nuevo paradigma, el desarrollo de la UACH debería:

1. Incorporar la dimensión de los recursos naturales en todas las actividades sustantivas de la formación profesional.
2. Integrar académicamente los niveles de formación: media superior, licenciatura y posgrado. Además abrir la universidad al servicio de su entorno regional con diversas ofertas educativas: cursos de especialización, diplomados, ingreso de externos, etc.
3. Revisar los enfoques tradicionales de formación profesional y de posgrado en los campos agrícola, pecuario y forestal, así como sus derivaciones, con la finalidad de abrir nuevos campos de formación técnica, social y humanística.
4. Complementar la formación tecnológica y especializada con una formación científica y filosófica.
5. Promover el establecimiento de proyectos emprendedores, que se constituyan en verdaderas empresas, donde los alumnos y profesores efectuarían sus prácticas profesionales.
6. Integrar en la formación agronómica, a lo interno: la teoría con la práctica, lo técnico con lo social, la docencia con la investigación y la docencia con el servicio; y, a lo externo las diferentes instancias universitarias con el sector productivo e institucional.

7. Conformar un cuerpo colegiado permanente de investigación, integrado por investigadores de mayor prestigio y reconocimiento universitario, nacional e internacional; su función sería garantizar la continuidad y la calidad de la investigación de la UACH.
8. Consolidar una estructura coordinadora de la totalidad de las actividades del servicio universitario que profesores y alumnos realizan con ejidos, comunidades y organizaciones del medio rural.
9. Reorientar las actividades de difusión de la cultura, en el sentido de impulsar programas de divulgación científica y tecnológica hacia las instituciones, los productores, y las organizaciones de agrónomos.
10. Promover la vinculación de la universidad con el sector social y productivo, mediante el ofrecimiento de servicios concertados para la realización de estudios y proyectos que serían desarrollados por profesores. Algunos de estos servicios podrían prestarse a cambio de una retribución económica.
11. Acerca de los servicios asistenciales, tal vez debe meditarse ¿en qué medida "el darle todo" al alumno coadyuva a formar un profesional pasivo y conformista? Profesional que al egresar tiene temor de enfrentarse al problema de la búsqueda de trabajo y trata por diversos medios de permanecer en la UACH. Profesional que se siente incapaz de emprender el proceso de conseguir o crear su fuente de trabajo. Considero que debido a las condiciones que impone el actual modelo económico vigente en el país, sería conveniente que el alumno de Chapingo retribuya de alguna manera a la UACH por los servicios asistenciales de que disfruta. Por ejemplo: exigir mayor promedio para mantenerse como interno, desarrollar algunos trabajos o faenas agrícolas no remuneradas, etc.

12. Acerca de la relación Universidad-Gobierno, no a una relación contestataria y "en contra" por sistema, como ocurría en años anteriores. Tampoco una relación subordinada y acrítica. Sí a una relación de iguales, de crítica objetiva. Sí a una relación de respeto mutuo y de colaboración institucional. Sí a promover la participación de miembros de la comunidad universitaria en planes, programas y proyectos gubernamentales que sean de interés para la universidad, y que se establezcan convenios para dicha participación. Sí a promover la discusión y el análisis universitario de planes y programas de desarrollo rural impulsados por el gobierno, con la finalidad de cuestionarlos y enriquecerlos para beneficio de los productores agropecuarios y forestales.

C. La UACH del futuro

- Orientada al medio rural y suburbano.
- Abierta a otros campos del conocimiento.
- Estructurada en seis divisiones: Ciencias básicas, Ciencias agrícolas, Ciencias pecuarias, Ciencias forestales, Ciencias económicas y Ciencias sociales.
- Población de 10 000 estudiantes.
- De carácter y con proyección nacional.
- Alumnos que ingresan con 7.5 de calificación.
- Alumnos que ganan una beca con 8.5 de calificación.
- Mayoría de estudiantes que son externos.
- Formación profesional incluye investigación y servicio.
- Plan de estudios estructurado con base en "solución de problemas".
- Formación de profesionales emprendedores.
- Vinculada con organizaciones sociales y ONG'S

- Académicos con salario digno y suficiente.
- Académicos con dedicación preferente a la UACH.
- Trabajadores con buenos salarios y comprometidos con la UACH.
- Financiamiento del CONACYT a varios proyectos de investigación y servicio.
- Autoridades democráticas y de respeto a la pluralidad.
- Relaciones respetuosas y críticas con instancias gubernamentales.
- Los rectores cumplen su periodo reglamentario.

A manera de conclusión

La Universidad tiene como misión fundamental preparar y formar hombres para la vida. La educación universitaria debe contribuir a formar profesionales íntegros, responsables y honestos, cuya preparación científica y técnica sea excelente. En el caso de la formación profesional agronómica, debe definirse si se están formando ingenieros agrónomos o agrónomos solamente.

Se considera que el profesional de la agronomía debe ser formado técnica y socialmente, y en su preparación práctica las escuelas y facultades deben apoyarse con sus programas de investigación, de servicio, de extensión y de producción.

El cambio en la educación agrícola superior para el siglo XXI debe contemplar, fundamentalmente: un nuevo perfil profesional del agrónomo y planes de estudio integrales y flexibles con base en el currículum de "solución de problemas".

LITERATURA CONSULTADA

DELORS J. *et al* 1996. "La educación encierra un tesoro". Ediciones UNESCO y Santillana, S.A. Madrid, España.

DELORS J. *Op. cit.* p. 96.

----- *Op. cit.* p. 160.

"PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 1995-2000. III Educación media superior y superior". En: Revista Universidad Futura 7 (19). México, D.F. p. 94-109.

ROBLES G.V. y Suárez M.E. 1996. "La educación agropecuaria en México". AMEAS. México, D.F.

----- y ----- *Op. cit.* P. 28.

PINO H. 1996. "Conferencia sobre el SINDER". Departamento de Sociología Rural, UACH. Chapingo, Méx. Diciembre, 1996.

SARH. 1990. "Tipología de productores del sector social". SARH-CEPAL. Fotocopia.

LÓPEZ G.E. y Ovalle V.F. 1995. "La crisis económica y su impacto en el medio rural" Fotocopia. México. Febrero, 1995.

SAGAR. 1997. "El campo, pilar del avance nacional". En: **La Jornada**. México, D.F. 12 de febrero de 1997. pp. 28-29.

RUDIÑO L.E. 1997. "Crédito confidencial del BID para la reconversión del agro mexicano". En: El Financiero. México, D.F. Viernes 7 de febrero de 1997. p. 20.

MARIE M.A. 1997. "Viviane Forrester exhibe la tragedia de la economía globalizada: millones de hombres ya no sirven ni siquiera para ser explotados". En: Revista **Proceso**. No. 105. 5 de enero de 1997. México, D.F.

VEGA D.J. 1995. "Las universidades agrícolas y sus vínculos con el aparato productivo nacional". Ponencia al CNAF. Chapingo, México.

MACÍAS J.A. 1995. "La importancia de la vinculación de la enseñanza agrícola en una agricultura en crisis". Ponencia al CNAF. Chapingo, Méx.

UAAAN. 1992. "Proceso de reforma académica. Versión gráfica resumida". Comité Técnico de la Reforma Académica. UAAAN. Buenavista, Saltillo.

FAO. 1995. "La formación de profesionales en ciencias agrarias". Video Santiago, Chile.

LACKI P. 1996. "La formación de profesionales ante los nuevos desafíos del sector agropecuario". Borrador para discusión. FAO. Santiago, Chile.

MATA G.B. 1992. "La formación del agrónomo necesario". 2ª Edición. UACH. Chapingo, México.

----- 1994. "La Universidad Autónoma Chapingo en el contexto actual". Mesa Redonda: La Universidad Hoy. Foro Académico Universitario. UACH. Chapingo, Méx.

----- 1995. "La UACH, sus tareas pendientes". Ponencia. Taller: La UACH: nos transformamos o nos transforman. STAUACH. Chapingo, México.

SÍNTESIS DE LAS RELATORIAS: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Liberio Victorino Ramírez¹

Introducción

Las siguientes conclusiones y sugerencias se presentan como una apretada síntesis de las relatorias que se leyeron en la última sesión del Seminario Nacional de Investigación: **El impacto de la modernización. La educación agrícola en debate**, realizado los días 8, 9 y 10 de octubre de 1996 en el auditorio No. 111 del Departamento de Preparatoria de la Universidad Autónoma Chapingo.

El anterior evento se desarrolló bajo la responsabilidad de una Comisión Organizadora de Comité Técnico del Programa Nacional de Investigación en Educación Agrícola de la propia UACH. Sin embargo, también participaron en este evento investigadores de la UNAM, del Colegio de Posgraduados y de otras universidades de provincia tales como el Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México y de la Escuela Superior de Agricultura de la Universidad Autónoma de Guerrero.

Los objetivos del seminario versaron en torno a tres compromisos esenciales:

1. Presentar los avances y resultados de investigaciones de los profesores investigadores que vienen trabajando temas ligados a los problemas de educación agrícola.
2. Conocer los alcances y obstáculos de la modernización educativa del sexenio iniciado en 1988 y lo que va del actual.

¹ Coordinador General del Programa Nacional de Investigación en Educación Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo.

3. Potenciar las posibilidades de cambios académicos que se viven en las propias instituciones de educación agrícola superior, para reconstruir opciones alternativas.

La presentación de estas conclusiones y recomendaciones se desarrollan atendiendo las diferentes mesas redondas, páneles temáticos y ponencias libres que se presentaron a lo largo de todo el evento. En este informe se tratarán como temáticas generales aquellas ideas más detalladas de cada uno de los ponentes, se publicará *in extenso* en las revistas de la UACH e incluso en una compilación de trabajos como libro a presentarse en el próximo año.

Contexto, coyuntura y principales orientaciones

El impulso de la modernización educativa, entendida como un conjunto de propósitos y acciones que, desde las distintas instancias educativas estatales, pretendía revisar los métodos de enseñanza, cambiar la estructura curricular y revalorizar social y profesionalmente a los maestros de todos los niveles educativos del país, se da dentro de un contexto internacional de un acelerado proceso de globalización económica, social y cultural, cuyas políticas buscan imponer un conjunto de valores ligados a la "alta productividad", "excelencia académica", "rentabilidad" y sobre todo, con dosis de "competitividad" hacia los mercados internacionales, especialmente con "nuestros socios" de América del Norte: Estados Unidos y Canadá vía la firma de Tratado de Libre Comercio (TLC).

La coyuntura política social en que surge la modernización impulsada por el gobierno del Lic. Carlos Salinas de Gortari desde 1988, está condicionada por una difícil situación de legitimidad: por un lado, su figura como presidente de la República proviene de un sospechoso fraude electoral, en donde amplios sectores populares no lo aceptaban como jefe de gobierno; por otra parte, su régimen tiene que decidir que nuestro país ingrese a la órbita global sin analizar las consecuencias que esto pudiere

acarrear. En esas circunstancias, el régimen salinista tiene que aplicar un modelo económico de rasgos neoliberales, iniciado desde 1982 con el gobierno del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, cuyas principales políticas se inclinan hacia la destrucción del Estado Benefactor y hacia la construcción de un Estado no propietario, más bien, rector y coordinador de las privatizaciones de múltiples empresas estratégicas para la economía nacional y de un gran apoyo para los sectores sociales más necesitados. Un Estado que ya no le interesa beneficiar ni invertir en educación, salud, vivienda, agricultura, etc.

Con esas características, la modernización educativa se ve ligada a las más amplias políticas de **modernización social** del país. Se hizo hincapié en que la modernización no es fenómeno nuevo, como conjunto de medidas que buscan el progreso social y de la ciencia y tecnología. Sus más remotos antecedentes provienen de la modernidad, entendida esta última como una nueva época con valores universales novedosos, en donde por cierto: la educación pública, gratuita y laica, así como el respeto a los derechos humanos, aunque desvanecidos e incumplidos a lo largo de más de 200 años, constituían su principal preocupación.

La modernización educativa en nuestro país, especialmente a lo largo del siglo XX se ha presentado como oleadas modernizadoras, con intentos de varios gobiernos nacionales desde la década de los cuarenta, con mucho énfasis en los años setentas, especialmente, en el régimen del Lic. Luis Echeverría Álvarez (1970-1976). Sin embargo, ninguna de ellas había tenido tanto impulso, seguramente por la coyuntura internacional, como la del régimen salinista de 1988-1994.

Vale la pena enfatizar que a lo largo del sexenio anterior, y lo que va del presente, las principales orientaciones hacia la modernización de la educación superior ya no provienen del Estado nacional sino que se sugieren desde el Estado global con fuerte participación del "Grupo de los siete" y de organismos

internacionales de fuerte impacto financiero, como son: el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, así como la OCDE, y en segundo término, la UNESCO.

Por las anteriores razones, es que la mayor parte de las ponencias y los propios objetivos del seminario se dedicaron a entender y explicar este último proyecto de modernización educativa, cuyo impacto, adelantamos, en muchos casos para las instituciones de educación agrícola superior (IEAS) fueron desastrosos; en otras, tuvieron diferente recepción y distinto tratamiento. Así se reconoció que las actuales medidas en la presente modernización educativa, 1995-2000 representan un continuismo y una profundización de aquellas medidas en las distintas IEAS en México.

Modernización y cambio en la educación agrícola superior

La política general del gobierno del Lic. Salinas de Gortari se orientó hacia la modernización social con un cambio profundo en las políticas estatales. Dicho cambio conjugó la modernización con dosis de orden y racionalidad en los principales rubros de acción hacia la EAS. El orden tocó el marco jurídico como proceso transformista del Estado y la racionalidad pretendió que las diversas acciones no provocaran movimientos sociales ni se expresara mediante actos solidarios ni reivindicaciones políticas que alteraran el orden social establecido.

El marco legal en que se justificaron los cambios hacia las IEAS fueron:

1. La reforma al artículo 3º. Constitucional en 1993, en la que el Estado sólo se responsabiliza de apoyar a la educación básica; es decir, prioritariamente a la preescolar, primaria y secundaria, dejando en desamparo a los niveles medio superior y superior.
2. Especialmente para la educación agrícola superior en 1993, es esencial la reforma al artículo 27 Constitucional, la cual modifica la tenencia de la tierra, desapareciendo formalmente la

propiedad social en la formación de los agrónomos. Se consolida y desaparece al igual que otras profesiones, el agrónomo como servidor y extensionista de las políticas agrarias y agrícolas estatales y se inicia la formación de un agrónomo más de rasgos neoliberales, con sus connotados valores de alta "productividad" y "rentabilidad" de sus servicios.

3. La creación de la Ley General de Educación de 1993 que sustituye a la Ley Federal de Educación de 1975. En la nueva ley se complementan y se justifican legalmente medidas políticas hacia la educación superior, plasmadas en el Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994 y en el Programa para la Modernización Educativa de 1989-1994.

Estas medidas legales, al igual que otras complementarias como la Ley de Planeación y la de Coordinación de la Educación Superior, además de las estrategias por excelencia de este embate de modernización educativa: la planeación y la evaluación, fueron los principales instrumentos de aplicabilidad hacia las universidades.

Las políticas de modernización y cambio más sentidas hacia la educación agrícola superior, son aquellas que en años anteriores mostraban un gran apoyo y consentimiento a sectores sociales importantes, entre ellos a este sector educativo. Entre las medidas que mostraron un cambio radical desde 1988 hacia las universidades, destacan las siguientes:

1. **El financiamiento.** El subsidio otorgado a las universidades hasta 1989 estaba mediado por el incremento matricular de estudiantes y por una negociación de las autoridades universitarias con la SEP o con la Secretaría de Estado que se tratara, según el tipo de institución que fuera, así como según el carácter de la universidad (nacional o federal, estatal o privada). Desde 1990, la política de financiamiento no sólo se racionalizó con criterios de escasez de recursos públicos, sino que se exigió a las universidades diversificar sus apoyos financieros. Destaca-

do lugar ocupa la medida de ya no aumentar los subsidios reales, apoyar con presupuestos adicionales y sobre todo, lograr que las IEAS generen recursos propios, sea por la venta de servicios o bien por cobrar las cuotas de inscripción y pagos semestrales o de colegiaturas a los estudiantes.

2. Ligado a lo anterior, importante lugar tomó la **contención salarial al personal académico**. Desde 1990 cuando se instituyen los estímulos, mediante las becas al mérito académico, como medidas unilaterales implementadas desde la SEP y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, se desvanece la ilusión de los incrementos salariales, y los académicos tienen que acceder, en el mejor de los casos, solamente a aumentar sus ingresos por concepto de becas, que de ninguna manera sustituye al salario. Desgraciadamente los estímulos al personal académico están etiquetados de origen sólo para el 30% del personal académico definitivo y de tiempo completo en cada universidad. A diferencia de otras, en algunas universidades, la evaluación de docentes se hace vía comisiones académicas.

Asimismo, en varias de ellas están superando la vieja idea de evaluar productos para centrarse en evaluar procesos y sobre todo valorar la incidencia real del cambio académico, en la ciencia, investigación y servicio.

3. **La descentralización de la educación**. Esta medida se conjugó con la idea de diversificación del financiamiento, y en efecto, llevó a ciertos gobiernos estatales a subsidiar más a la educación. Por otra parte, el gobierno federal denominó más tarde -ya en 1995- a esta medida como “nuevo federalismo” que no es otra cosa más que la desatención del poder público federal a la educación pública nacional y a otros servicios asistenciales.

La planeación y la evaluación. En el sexenio sujeto a análisis se transitó de la planeación a la evaluación como estrategia

para alcanzar mejores niveles de calidad educativa. En el siguiente punto se profundiza sobre esta temática particular.

4. **Reorientación de la matrícula**. Desde hace 15 años las sugerencias de las instancias educativas del gobierno federal insisten en reorientar la matrícula estudiantil. La estrategia consiste en disminuir de diferentes formas el ingreso hacia los niveles medios superiores con carácter propedeútico, cuyo sentido es formar estudiantes para continuar sus estudios superiores. El propósito gubernamental consiste en ofrecer salidas laterales e incluso “universidades tecnológicas”, con el fin de gastar menos en la educación universitaria y sobre todo, optimizar la “amplia infraestructura” de educación tecnológica ya instalada a lo largo y ancho del país. Hay diversos estudios que muestran que una gran cantidad de jóvenes desean ir a las universidades, pero les indican que las mejores opciones están en las salidas técnicas. Aún así, la educación tecnológica media superior y superior sólo ha pasado de 15 a un 17% de 1975 a 1994, aunque hayan impulsado en el sexenio salinista las famosas “universidades tecnológicas”.

Ante la reorientación de la matrícula, desde la óptica gubernamental aquellas universidades con “más de 30 mil alumnos ya no deben crecer”; “las que tienen entre 10 y 15 mil deben crecer racionalmente”, y aquellas que tienen “menos de 10 mil pueden crecer o incrementar su matrícula”. Según estas medidas, una de las áreas que desde 1984 ha dejado de crecer, es el área agropecuaria, la que en efecto representa apenas el 3.4% de la matrícula total. Esta área en algunas universidades ha tenido muy poco incremento en el ingreso de estudiantes a pesar de crear nuevas carreras al interior de sus instalaciones. Desgraciadamente de 1985 a la fecha, las principales cancelaciones de proyectos educativos en el país, les ha tocado a la educación agrícola superior. De tal forma que la amenaza actualmente en el área de educación agrícola ya no sólo lo constituye el cierre por

“cuestiones políticas” de las IEAS, sino la precaria promoción e interés de los estudiantes por acceder a ella.

5. **La reforma académica.** De acuerdo al punto anterior, el eje tecnológico fue lo esencial de la política dominante modernizadora. La creación de nuevas universidades tecnológicas, ampliación de los Conalep, fuerte apoyo al Instituto Politécnico Nacional y el consentimiento a la educación privada tecnológica y su fuerte crecimiento matricular, son ejemplos de que al régimen actual le interesa más la educación tecnológica y hay un menosprecio por la formación de profesionales en las universidades públicas. Sin embargo, en las universidades existen corrientes de profesores, alumnos y autoridades que durante el sexenio salinista crearon nuevas carreras sin responder estrictamente a los designios de la política gubernamental. Por el contrario, se conocen casos en donde las nuevas carreras y las reformas curriculares se inspiran más en el proyecto histórico institucional y su contribución a la solución de los grandes problemas nacionales y hacia la contribución de un desarrollo sustentable en la agricultura y en toda la vida rural social.

Planeación y evaluación de la educación agrícola superior

En efecto, más que la planeación, la estrategia fundamental del Estado evaluativo desde 1989 la conformó la **evaluación**. Esta estrategia se constituyó como el principal instrumento para crear y consolidar el Sistema Nacional de Educación Superior sin ninguna excepción de área alguna. Tanto este objetivo como la estrategia evaluativa quedó configurada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desde 1990.

De acuerdo con las principales orientaciones señaladas en el primer punto de estas relatorías, la planeación y la evaluación se presentan como estrategias desde diferentes dimensiones. Tan sólo desde 1989, hemos vivido dos evaluaciones internacionales:

una, del Centro Interamericano de Desarrollo Educativo, solicitado por el secretario de la SEP en ese año, y la más reciente, realizada por un órgano especializado de la OCDE, con el fin de sugerir algunas reformas que hicieran menos atípica la universidad pública mexicana. Hay muchas medidas que se detallan en las ponencias presentadas por los participantes en el seminario, sin embargo, una de las acciones más polémicas es aquella que se refiere a la reforma al sistema docente, que no es otra cosa más que buscar una profesionalización de los docentes hacia los estudios de posgrado, especialmente en los niveles de maestría y doctorado, con miras hacia la competitividad internacional.

A nivel nacional desde 1990, con la idea de conformar -como política de Estado- el Sistema Nacional de Educación Superior, y con el fin de racionalizar y vigilar el subsidio hacia las universidades, se generalizaron los diferentes momentos y dimensiones de las evaluaciones en la siguiente lógica de actuación:

1. **Primera etapa:** Una autoevaluación, es decir, elaborar un diagnóstico propio en donde destacaran las fortalezas y debilidades. Capitalizar sus políticas de expansión y mejoramiento de la vida académica. En la mayor parte de las IEAS, desde ese año su carta de presentación han sido los planes de desarrollo institucional y en algunos casos, éstos han jugado un papel fundamental para el otorgamiento de subsidio.
2. **Segunda etapa:** Una evaluación institucional. Lo que se antepone y lo que sugieren las políticas gubernamentales a través de la SEP.
3. **Tercera etapa:** Una evaluación nacional. La instancia que recomienda esta evaluación es la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) y aquí juega un papel importante la estandarización de criterios y nomenclaturas entre las más diversas instituciones del país, públicas y privadas. En todas estas etapas la evaluación se ha centrado en proyectos y programas

educativos amplios, todavía no tocan el análisis y pertinencia de los contenidos de cada área o profesión.

4. Cuarta etapa y momento actual: La evaluación de pares académicos. Su instancia por excelencia la conforman los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), organizado por áreas de conocimiento, donde existe una sobre ciencias agropecuarias.

Los CIEES abocados a evaluar los programas de licenciatura y posgrado en el área agrícola, cuyos miembros son destacados profesores e investigadores universitarios de este sector, han difundido la idea que una de las evaluaciones más razonables para este campo educativo, resulta ser la evaluación de pares académicos; es decir, expertos académicos someten a revisión programas de su área correspondiente. La mejor actuación de estos comités beneficia a las carreras porque sus recomendaciones están basadas en las pautas de rigor académico.

Descentralización y resectorización de la EAS hoy

La descentralización de la educación pública en general y de la educación agrícola superior en particular es un hecho. Esta implicó un acelerado proceso de desconcentración del gobierno federal, las responsabilidades financieras y políticas de las universidades estatales y locales. En algunas secretarías de Estado la descentralización no sólo implicó fusión y desaparición de dependencias sino cancelación y cierre de instituciones educativas en los últimos 10 años.

Hoy en el nuevo federalismo, se está profundizando en la descentralización y existe una mayor dosis de racionalidad en los quehaceres y responsabilidades del Estado. En esa lógica de racionalidad, en tanto, cualidad técnica para seguir un orden en la reorganización del Estado de rasgos neoliberales, no hay que olvidar que desde el sexenio salinista 1988-1994, se propusieron

conformar el Sistema Nacional de Educación Superior sin excepción alguna, cuya coordinación estaría a cargo de la SEP.

Sólo siguiendo esa forma de modernización se comprende la necesidad que, después de avanzar en la privatización y resectorización de muchos servicios relativos a los sectores sociales mayoritarios, no podrían ser la excepción las cuatro instituciones de educación agrícola superior: el Colegio de Posgraduados, la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, el Colegio de Agricultura de Guerrero y la Universidad Autónoma Chapingo.

Según la información oficial, desde septiembre de 1996 se les invita a estas instituciones a dialogar con la SEP y con la Secretaría de Hacienda y Crédito Público para ir previniendo la posible resectorización.

Conviene decir que junto a este asunto, para nadie es un secreto que durante los últimos años se ha solicitado aumento presupuestal para terminar los compromisos del gasto anual de la institución.

A partir de esa información se está pensando por grupos de profesores y estudiantes, cómo enfrentar ese reto en miras de fortalecer a la universidad. Se tiene la certeza de que hablar de una resectorización no implica desaparición ni restricción de programas académicos para la universidad. Implica, sí, una nueva relación con una secretaría que si bien durante muchos años coordinaba los servicios del sistema educativo nacional, no había una relación directa con la Universidad Autónoma Chapingo.

En el seminario quedó establecido que en el mejor de los casos, la UACH proviene de una decisión federal con base en su Ley Orgánica y por decreto presidencial, de tal forma que si la resectorización implica una drástica modificación de la estructura universitaria, ésta tiene que ser aprobada nuevamente por los diputados.

La opción más viable para todos los universitarios y para la UACH ante el reto de la resectorización, consiste no sólo en discutir y analizar la situación por parte de profesores y alumnos, sino el pleno reconocimiento de que tenemos que hacer valer el principio de autonomía universitaria y los valores de una institución como organismo público descentralizado que sigue cumpliendo con sus funciones sustantivas de docencia, investigación y servicio, a los sectores sociales del medio rural. En la idea de que los diferentes grupos universitarios de toda la institución entendamos el sentido y las implicaciones de una posible resectorización, no como una escuela común de esas que se incorporan a la SEP, sino como una universidad pública con las prerrogativas que impone su Ley Orgánica, nuestras fortalezas de cambiar para mejorar la vida académica de la UACH, tienen que orientarse hacia una institución similar a la Universidad Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana o incluso al igual que otras universidades públicas autónomas de provincia, como la hoy Universidad Autónoma de Guadalajara o la Universidad Autónoma de Guerrero, cuyos intentos de control más férreos desde la SEP, no les hizo perder sus programas de enseñanza media superior, es decir, sus preparatorias.

Quiénes estemos convencidos que aún con la posible resectorización la UACH debe seguirse fortaleciendo como una efectiva universidad nacional, no tenemos porqué pensar que la opción sea priorizar ciertos niveles educativos y desechar desde ahora los apoyos asistenciales definitivamente. Hay que imaginar una universidad de alcance nacional y con fuertes niveles académicos, desde el bachillerato hasta los estudios de posgrado. Hay que acrecentar los vínculos vía servicios y extensión de la cultura con los sectores mayoritarios más necesitados sin descartar a las grandes empresas. Todo esto bajo una política diferenciada desde la propia universidad.

Reestructuración curricular en el nivel medio superior

Las principales ponencias de los profesores en esta mesa, se centraron en analizar los principales cambios y obstáculos que se están viviendo en la aplicabilidad del nuevo plan de estudios de la Preparatoria de la UACH, iniciado con el primer ingreso de 1995 y que actualmente ya se está cursando de manera general con las siguientes generaciones.

Se acepta que el proceso de reestructuración es un planteamiento que se venía sintiendo desde hace muchos años. Sin embargo, en términos de ir creando las condiciones para su aplicabilidad recaen fundamentalmente en la conformación de una serie de contenidos y análisis académicos que hicieron comisiones de maestros de la propia Preparatoria, fundamentalmente desde 1994. En 1995, durante el primer semestre se retomó la idea de mantener un foro permanente que posibilitara un consenso entre los académicos interesados en participar en el proceso reestructurador.

Además de contar con el apoyo financiero de las autoridades centrales de la UACH para el pago de un asesor externo, y el estímulo a la comisión reestructuradora, las autoridades departamentales tuvieron que apoyar ese proceso. La reestructuración curricular impone varios cambios connaturales que los propios docentes deben conocer. Cambios que van desde una nueva actitud ante sus alumnos y ante los compañeros docentes hasta una actualización pedagógica y disciplinaria.

En tanto seguimiento del proceso de reestructuración, con casos específicos de ciertos grupos de estudiantes y de algunas materias disciplinarias particulares, se observa que los alumnos y maestros se enfrentan a un cambio brusco de aprendizaje y enseñanza. La principal justificación de este cambio se debe a que ahora sí existe un plan de estudios con objetivos adecuados a lo que debe conocer un estudiante inscrito en un bachillerato universitario con orientación agronómica.

No hubo negación de las bondades que puede generar este cambio curricular, que en miras de la aplicabilidad del proyecto de modernización educativa gubernamental, es muy claro que la reforma curricular en nuestra preparatoria no respondió directamente a aquellos designios, aunque tuvo, eso sí, más influencia de otras experiencias en el campo curricular que se han vivido en preparatorias del Distrito Federal y de algunas universidades de provincia.

En lo referente a los obstáculos, éstos se manifiestan por la poca receptividad que tienen ciertos docentes, a quienes no les interesa mucho en general. Dichos bloqueos nos indican que es urgente no sólo continuar y ampliar estudios de seguimientos evaluativos sobre el impacto del nuevo plan de estudios, sino también reforzar el proceso de cambio curricular con los cambios académicos administrativos que muestren una correspondencia en la conformación de los campos y áreas de conocimiento.

Se reitera que por ejemplo, sí existe intercambio de experiencias entre profesores de distintas disciplinas que convergen en las ciencias básicas, los profesores adscritos a su respectiva área académico-administrativa actualmente, deben de ir pensando ya cómo se unificarían para dialogar en la elaboración del programa correspondiente a las nuevas asignaturas; además de plantear un análisis sobre las metodologías más adecuadas para la enseñanza en este nivel.

Los profesores que han aceptado participar activamente en el proceso de reestructuración, aunque no pertenezcan a comisión alguna, deben desarrollar talleres de discusión en sus áreas y qué mejor que sea entre áreas para entender todo el proceso, de lo contrario, la reestructuración quedará como uno más de los intentos. No como sucedió en años anteriores que sólo se visualizaban propuestas e incluso una de ellas se aplicó a cierta generación. En la reforma actual que ya se está aplicando si no se

sienten copartícipes los docentes, no sólo quedará truncada, lo que es peor, la Preparatoria se volverá un caos que repercutirá negativamente en las especialidades.

Para no correr ese riesgo es importante que los docentes y las autoridades se apoyen a través del análisis en el seguimiento evaluativo del proceso de reestructuración curricular.

Educación agrícola superior e investigación

A pesar de que la educación agrícola ha decrecido en los niveles de licenciatura en los últimos años y no obstante que muchos proyectos de investigación de los centros tradicionales por excelencia han sido cancelados, uno de los espacios formadores de investigadores que ha incrementado su matrícula es el posgrado, en sus dos niveles: maestría y doctorado.

Las principales universidades del país en esta materia: la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro y la Universidad Autónoma Chapingo, algunos centros de investigación el Colegio de Posgraduados, así como algunos institutos tecnológicos agropecuarios, conforman los principales espacios para la investigación en problemas del agro y materias afines.

Se reconocen los grandes esfuerzos de estas instituciones por desarrollar líneas de investigación novedosas y sobre todo, por no desanimarse ante los raquíticos apoyos financieros que reciben los proyectos.

Sin duda, el sector de investigación más afectado en los últimos tres años han sido el INIA y el INIFAP, a quienes últimamente se les cancelaron más de 400 proyectos de investigación en el año 1996, y consecuentemente, el despido de los investigadores.

La anterior actitud gubernamental nos hace pensar que los gobiernos federal y estatales le apuestan más a la transferencia de tecnología que a invertir en la investigación nacional, que se

abocaría a generar nuevos conocimientos sobre el análisis de situaciones de nuestro entorno, a nivel regional y nacional.

Las universidades dedicadas al campo de las cuestiones agrícolas deben fortalecer sus políticas de investigación. Además, deben apoyar los nuevos posgrados, sobre todo, de carreras novedosas. Además, es posible iniciar la investigación temprana de los investigadores reconociendo la gran necesidad por incrementar el número y la calidad de la misma.

Desde los niveles medio superior, vale la pena la formación de investigadores que con el apoyo de los profesores-investigadores más aventajados o experimentados en un intercambio con los estudiantes, puedan hacer de la Preparatoria un semillero de la investigación. A los estudiantes que desde ese nivel educativo se inician y que muestren gran interés por hacer de esta actividad su posible profesión, es muy factible que en la licenciatura lograrán sin mucho problema, la elaboración de su tesis de grado y la obtención del título correspondiente. Asimismo, dicha iniciativa, si se pone en práctica desde ahora, provocará que para el año 2010, tengamos más investigadores jóvenes y equiparables en cantidad y calidad con algunos países desarrollados.

Los estudiantes ante el impacto de la modernización

Reconociendo que las más variadas medidas de la modernización y cambio en la educación agrícola tuvieron diferentes impactos en los distintos sectores educativos. Al tratarse en esta mesa el impacto de la modernización sobre el sector estudiantil, los distintos estudios que se presentaron coincidían en que por lo general el impacto de las medidas de racionalidad y restricciones de muchos apoyos asistenciales a los que de antaño estaban acostumbrados los estudiantes, fue desconcertador y creó en ellos muchas situaciones de angustia.

Se mostraron distintos casos de grupos estudiantiles del medio rural. Se puntualizó el caso peculiar de los estudiantes de la UACh, analizando y mostrando cómo sus diferentes situaciones de crisis se vinculaban con su rendimiento académico. Asimismo, se estipuló el cómo los conflictos afectivos y socioeconómicos influyen en los niveles de reprobación y deserción escolar.

Sin embargo, a pesar de los problemas anteriormente señalados, los mismos investigadores mostraban optimismo al señalar que también los estudiantes pueden ser capaces de manejar y canalizar sus energías para fortalecer su persona y mejorar el ambiente social.

No dejó de señalarse que en la actualidad con la reforma o reestructuración del plan de estudios de la Preparatoria de la UACh, los alumnos cuentan con menos carga horaria en su vida académica y tienen más espacios para relacionarse con otros compañeros y grupos de apoyo psicológico y social, quienes les recomiendan técnicas y otras herramientas para el desarrollo humano y para un mejor futuro profesional.

Algunas experiencias acerca de la reforma

En esta mesa se habló de cómo la situación crítica de un mayor acceso de los estudiantes a la educación agrícola se observa desde su ingreso a la secundaria técnica agropecuaria, pues desde ese nivel los chiquillos y sus familiares no sienten vocación por el campo, por lo que es urgente establecer mecanismos de reforzamiento para promover más ingreso de estudiantes al área agropecuaria.

La reforma a la educación agrícola desde los niveles medio básico hasta el superior, ha tenido diferentes prioridades. En algunos casos como en la UACh se ha estado constantemente revisando los reactivos para el examen de admisión a los estu-

diantes que ingresan a la UACH. Se ha tratado por diferentes maneras de que predominen los criterios académicos sobre otros criterios para valorar si un muchacho está apto para estudiar agronomía.

No dejó de reconocerse los cambios en el comportamiento regional de la demanda potencial de los estudiantes. Hay una tendencia que muestra que la demanda efectiva de los interesados por ingresar a la UACH se concentra en la zona metropolitana y Estado de México, seguidos por la región sudeste y en último grado, la región norte del país.

Se reconoció que en la medida en que cada año hay menos apoyos asistenciales a los estudiantes, ya no sólo disminuye la demanda potencial sino la inscripción real de los ingresantes, por lo que es urgente plantear estrategias que aseguren apoyos definidos con anticipación a la cantidad de plazas que como becarios, puede aceptar la institución.

También se puntualizó que la reforma a la educación agrícola ha avanzado. La vieja idea de la formación de un agrónomo general ha sido posible en las instituciones agrícolas de la SEP y en otras universidades y escuelas de América Latina, no ha sido, por el contrario, una política general en nuestra casa de estudios.

En la UACH, lo que ha prevalecido son los grandes intentos que se desvanecen con el cambio del rector en turno y el grupo de interés que promueve las reformas. Es urgente revisar, valorar y coordinar los distintos esfuerzos de aquellos centros o universidades donde hay propuestas que nos llevan a una mejor formación del agrónomo que sea acorde a las circunstancias y necesidades de nuestro entorno social. Sería de gran virtud escuchar los planteamientos de investigadores de este programa, que postulan que si de verdad la UACH desea implementar el desarrollo sustentable, éste tiene que iniciarse por la formación de los profesionales.

Algunas experiencias en educación informal

El análisis de esta sección inició con un estudio sobre los alcances del sector salud según el Programa para la Salud Pública en México 1989-1994, y sus vínculos con la educación popular. Se observó la gran brecha entre lo prometido y lo realizado, particularmente en el municipio de Texcoco. Se estableció que sólo con el convencimiento de que la educación popular puede coadyuvar a mejores índices de calidad de vida, incluyendo la prevención de enfermedades curables, es posible comprender un efectivo desarrollo social.

Al abordarse el problema del sindicalismo universitario, la ponente coincide con otras apreciaciones que señalan que este ámbito gremial ha perdido credibilidad entre sus agremiados, y que ante el embate de una política de estímulos en todas las universidades y de poco incremento real de los salarios, el futuro del sindicalismo universitario es incierto, por lo que los sindicatos deben imaginar nuevas estrategias de desarrollo académico con la participación de los profesores.

La posibilidad de que la universidad establezca un contacto cultural con los grupos étnicos de nuestro país, los cuales también tienen acceso a la UACH, es justamente fortaleciendo una actitud de pertenencia a las mejores tradiciones culturales de nuestro país. La cultura toda debe reproducirse por los estudiantes de esta universidad y deben seguir apoyando los proyectos de investigación que se ocupen de sintetizar y explicar los fenómenos y complejos problemas culturales, como un medio para conocer el problema rural nacional.

Ponencias libres

Se presentaron tres ponencias libres. Abordaron las temáticas de diseño curricular en la Universidad Autónoma de Gue-

rrero, la extensión como comunicación y la investigación en el contexto de la globalización.

La experiencia sobre el diseño curricular de la carrera de ingeniero agrónomo y de ingeniero en ecología, muestran cómo la modernización educativa influyó indirectamente allá en la Escuela Superior de Agricultura de la UAG.

El financiamiento de la investigación en el contexto de globalización, demostró que las principales orientaciones hacia la disminución real de los recursos para investigación, provienen de organismos financieros internacionales. Además de que los presupuestos se han diversificado.

Por su parte, la ponencia "la extensión y comunicación", plantea una invitación a reflexionar sobre la necesidad de entender el concepto y hacer de éste, una función en igualdad de importancia que el resto de las funciones sustantivas de la UACH.

Se reiteró que en la medida que se logren más y mejores niveles en el servicio de extensión, se estará logrando la concreción de una universidad nacional con orientación agronómica

Balance final

En el tercer día de sesión y contando con la presencia de los interesados y de algunos funcionarios de la UACH, se procedió a realizar un balance final de los propósitos y logros del Seminario Nacional de Investigación "El impacto de la modernización. La educación agrícola en debate".

De los principales logros se puede destacar que este tipo de eventos, además de ser un buen foro de discusión y análisis de los problemas educativos, también sirvió para evaluar los avances y resultados de los proyectos de investigación que se vienen desarrollando en el programa ya mencionado.

De 36 trabajos que se apuntaron originalmente, se presentaron 33, lo cual indica que fue un evento concurrido. Además, hubo mucha participación de docentes interesados de varias regiones del Estado de México, del Distrito Federal y de otras entidades. Asimismo, nos acompañó durante tres días un centenar de estudiantes de la Preparatoria, sobre todo del nivel propedéutico.

En esta última sesión se les indicó a los participantes que este evento también daba cuenta de una evaluación de los investigadores que habían recibido apoyo tanto académico como financiero por parte de la UACH. Sus avances, sus resultados finales de investigación eran la mejor prueba de que en el próximo ejercicio de 1997, los acreditaba con nuevos apoyos.

Se aclaró que los investigadores que tienen por objeto de estudio un problema universitario o de educación en el medio rural y están adscritos a nuestro PNIEA, han jugado un papel de primer orden en toda la investigación del Departamento de Preparatoria de la UACH. Sostuve que los días 12 y 13 de septiembre de 1996, en Tonatico, México, se desarrolló la VII Jornada de presentación de avances y resultados de investigación, donde de aproximadamente un centenar de trabajos, cerca de 30 de ellos correspondían a investigadores que se aglutinan en este PNIEA. También precisé que los avances que se presentaron, no fueron los mismos en este evento. Deberían ser diferentes o nuevos avances, ya que muchas de las ponencias que se habían entregado oportunamente, ya estaban revisándose para publicarse como artículos científicos en dos revistas de la UACH: *Textual* y *Pedagógica*.

De aquellos trabajos que cubran los requisitos como pieza publicable, que se hayan presentado en el seminario y que sean inéditos, los presentaremos de manera compilada como libro a dictaminar por el Comité de Publicaciones de la UACH para 1997.

Existe un interés manifiesto de conocer la presente relación por los asistentes al Seminario, por autoridades de la UACH,

como el Dr. Hugo Ramírez Maldonado, Director Académico de la UACH; el Ing. Ignacio Miranda, Director de la Preparatoria Agrícola; Dr. (c) César Ramírez, Director de Centros Regionales. De igual forma solicitaron copia de esta relatoría la Lic. Beatriz Perales R., representante de la Central Nacional Campesina (CNC) y miembro del Consejo Agrario Permanente (CAP); así como el rector de la Universidad Autónoma de Morelos, Biól. Gerardo Ávila, entre otros.

Por los anteriores motivos es que se presenta esta relatoría que ojalá, las propuestas que se incluyen sean consideradas por las autoridades de la UACH e interesados en general, en la problemática de la educación agrícola.

Para cerrar con broche de oro, un agradecimiento a todos quienes hicieron posible este evento, especialmente a los ponentes, a los relatores y moderadores; a los profesores adscritos a la UACH, a los de otras instituciones del país y a nuestras visitantes becarias de la Universidad de Salamanca, España.

Esta publicación estuvo a cargo del
Departamento de Publicaciones de la
Dirección General de Difusión Cultural.
Tiraje 500 ejemplares
Edición: J. Fernando Ruiz Hernández
Captura: Ma. Guadalupe Basilio Morales
Formación: Aurora González C.
Portada: Rogelio Cruz
Impreso en la Imprenta Universitaria de la UACH.
Septiembre de 1999